

CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS RELACIONADAS CON LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL Y COMPRENSIÓN LECTORA

José Gregorio Arrieta Serrano
arrietaserrano@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 174 - 183

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

La creciente preocupación por parte de los educadores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en lo que respecta al desarrollo de competencias, habilidades y destrezas para producción textual y comprensión lectora en los estudiantes de la Básica Primaria han revelado la importancia de indagar desde sus actores en relación con este fenómeno. Asimismo, se pretende generar aportes teóricos desde las ciencias naturales para la potenciación de procesos de producción textual y comprensión lectora, desde la transversalidad. Teóricamente se soporta en los postulados de Cain, Oakhill, Barnes, y Bryant, 2001; Díaz y De Vega, 2003; Kendeou et al., 2005; Van den Broek et al., 2005). Metodológicamente se enmarca en el paradigma socio crítico, apoyado en los postulados de Habermas, bajo el enfoque cualitativo, de corte descriptivo y de carácter inductivo en la revisión documental. El método fue revisión documental obteniendo la información de la recopilación, organización y análisis de diferentes referentes.

Palabras clave:

Transversalidad, producción textual, lectura crítica Ciencias Naturales, enseñanza, aprendizaje.

EPISTEMOLOGICAL CONCEPTIONS RELATED TO THE PROCESSES OF TEXTUAL PRODUCTION AND READING COMPREHENSION

ABSTRACT

The growing concern on the part of educators about the teaching and learning processes in regards to the development of competences, abilities and skills for textual production and reading comprehension in the students of Basic Primary have revealed the importance of inquiring from their actors in relation to this phenomenon. Likewise, it is intended to generate theoretical contributions from the natural sciences for the enhancement of textual production processes and reading comprehension, from transversality. Theoretically, it is supported by the postulates of Cain, Oakhill, Barnes, and Bryant, 2001; Diaz and De Vega, 2003; Kendeou et al., 2005; Van den Broek et al., 2005). Methodologically, it is part of the socio-critical paradigm, supported by the postulates of Habermas, under the qualitative approach, descriptive and inductive in documentary review. The method was a documentary review obtaining information from the collection, organization and analysis of different references.

Key words:

Transversality, textual production, critical reading Natural Sciences, teaching, learning.

CONCEPTIONS ÉPISTEMOLOGIQUES RELATIVES AUX PROCES- SUS DE PRODUCTION TEXTUELLE ET DE COMPRÉHENSION ÉCRITE

RÉSUMÉ

L'inquiétude croissante des éducateurs sur les processus d'enseignement et d'apprentissage concernant le développement des compétences, des capacités et des habiletés pour la production textuelle et la compréhension de la lecture chez les élèves du fondamental primaire ont révélé l'importance de s'interroger auprès de leurs acteurs par rapport à ce phénomène. De même, il est destiné à générer des contributions théoriques des sciences naturelles pour l'autonomisation des processus de production textuelle et de compréhension en lecture, à partir de la transversalité. Théoriquement, il est soutenu par les postulats de Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001 ; Diaz et De Vega, 2003 ; Kendéou et al., 2005 ; Van den Broek et al., 2005). Méthodologiquement, il est encadré dans le paradigme sociocritique, soutenu par les postulats de Habermas, sous l'approche qualitative, descriptive et inductive de la revue documentaire. La méthode a été la revue documentaire, l'obtention d'informations à partir de la collecte, l'organisation et l'analyse de différents référents.

Mot clefs:

Transversalité, production textuelle, lecture critique Sciences naturelles, enseignement, apprentissage.

INTRODUCCIÓN

Iniciamos, describiendo los hechos y evidencias que contribuyen a la construcción del presente artículo, el cual está orientado al estudio desde las ciencias naturales y su relación con la potenciación de procesos de producción textual y comprensión lectora, desde la transversalidad. En ese sentido, el contexto educativo se encuentra permeado por procesos globalizados, donde, se asumen modelos y patrones de conducta desarraigados de la cultura de los pueblos dejando de lado las características específicas de las necesidades de cada contexto que tienen que ver con su costumbres, saberes, sentires y demás fenómenos propios y particulares de cada entorno, pretendiendo homogenizar o estandarizar procesos educativos aplicando recetas que finalmente resultaran inocuas, puesto que no satisfacen las necesidades particulares de cada ámbito.

Al respecto Díaz Barriga (2002), afirma que el surgimiento del diseño curricular, responde a una lógica de la eficiencia, sustentada en lo que este autor denomina la búsqueda de las nuevas relaciones entre la institución

educativa y el desarrollo de las sociedades. Cabe acotar que la evolución y diseño del currículo ha ido de la mano con las sociales en cada momento histórico, y que generalmente la tendencia es la búsqueda de la satisfacción de las mismas.

En la actualidad se habla del fracaso de los estudiantes en todos los niveles frente a la comprensión lectora, este tema casi siempre se le ha delegado al área específica de lengua castellana, olvidando que en todas las áreas que conforman el currículo es necesaria la comprensión e interpretación, bien sea de textos, imágenes, graficas, entre otras, esta labor se le ha venido encargando, por decirlo de alguna manera a los docentes del área, y lo que es más relevante señalándolos como culpables el hecho de que no se lea y se escriba de manera crítica y reflexiva. Como lo afirma Zubiría (2016) hace referencia a cómo la lectura ocupa uno de los últimos lugares que hacen felices a los ciudadanos y cómo el hablar de lectura puede parecer un contrasentido, a pesar de las campañas institucionales de promoción de la lectura.

Es evidente que a pesar de la publicidad que despliegan las editoriales monopólicas cuando publican sus

best-seller, leer tiene cada vez menos demanda. Leer es la llave de la puerta principal del conocimiento, aun con el auge de las computadoras, a pesar de la insistencia en que la multimedia reemplazará más temprano que tarde a los libros, siempre habrá necesidad de leer. Posiblemente en el futuro leer no signifique decodificar los mismos signos que hoy conocemos, pero siempre existirá la lectura, como siempre existirá el pensamiento. Según Zubiría (ob. cit.), esto demuestra que la lectura abre las puertas al conocimiento pero que en la actualidad se encuentra en una verdadera crisis.

Por otra parte, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) cuyo propósito es el estudio trienal de los alumnos de 15 años de edad, mediante una evaluación para conocer hasta qué punto los estudiantes han adquirido los conocimientos y competencias fundamentales cuando están finalizando su educación obligatoria en tres áreas claves: Lectura, Matemática y Ciencias. PISA se ha convertido en uno de los principales programas de medición del rendimiento de los estudiantes a nivel mundial.

En el año 2015 más de 60 países participaron en la evaluación. En su conjunto, la información generada por la prueba PISA está orientada por los resultados de la investigación sobre los determinantes del aprendizaje; en este marco, el programa se distingue por elaborar y circular un amplio grupo de recomendaciones para que los países mejoren sus resultados.

Al respecto, investigaciones recientes mostraron que PISA se ha convertido en un material de referencia para los países, constituyéndose en un instrumento de planificación educativa y en una potente base de datos que contribuye en la elaboración de análisis, investigaciones e informes gubernamentales que inciden en la orientación de las decisiones gubernamentales (Kotthoff y Pereyra, 2010; Pongratz, 2013).

Cabe resaltar que los estudiantes colombianos obtuvieron un rendimiento menor que la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), y su rendimiento fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar. Si bien el rendimiento de Colombia en lectura en PISA 2018 fue menor que el registrado en 2015, si se considera un periodo más largo, el rendimiento medio mejoró en todas las materias —incluida la lectura— desde que el país participó por primera vez en PISA en 2006. (Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2019)

Por su parte el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, (ICFES), en la publicación de los resultados de las Pruebas Saber 11, que se aplicaron en agosto de 2019, en los siguientes municipios del Cesar: Valledupar el Colegio La Sierra (no oficial), y el Colegio Nacional Loperena (oficial), se ubicaron en los primeros lugares a nivel nacional. En relación al departamento con mayor porcentaje figura la institución educativa oficial del Cesar San Alberto Magno.

Con un promedio de 69.692 ‘La Sierra’ ocupa el primer lugar, seguido de la Fundación Colegio Bilingüe de Valledupar con 68.231; Colegio Santa Fe (66.923), Sagrada Familia (65.923), y Colegio Nacional Loperena (65.538). Continúa el colegio CASD, con el puntaje más alto individual en Pruebas Saber 11 de los colegios públicos en el municipio de Valledupar con 415, a nivel general el centro educativo ocupa el puesto 46. El Cesar se ubicó en primer lugar en la región Caribe en las Pruebas Saber 11 del 2019. (Enfoque Vallenato, 22 octubre, 2019).

A pesar de los resultados obtenidos en las Pruebas Saber, antes mencionadas, cabe señalar que, a pesar del avance en la región, sus resultados siguen ubicándose por debajo de las pruebas PISA, persistiendo la problemática en los procesos de comprensión lectora y producción textual. En este orden de ideas, en Colombia desde hace tiempo se ha manifestado la preocupación de que los estudiantes tienen bajo nivel de desempeño en cuanto a la producción textual y la lectura crítica, esto se refleja en las pruebas externas e internas aplicadas a las diferentes instituciones educativas a nivel nacional, sin embargo, este aspecto ha ido mejorando en los últimos 4 años, al respecto del examen. Además, avanzaron principalmente en lectura crítica (que pasó de una puntuación promedio de 49,7 en 2015 a 52,6 en 2016), la que había tenido la peor calificación el año pasado y no ha salido bien librada en exámenes internacionales.

Pero, aunque el resultado muestra un repunte, los expertos siguen preocupados, sobre todo, porque este año se conoció un estudio de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior, liderado por la Universidad de La Sabana, en el que los estudiantes universitarios de primer año no salen bien librados. Según el análisis, en el que participaron trece universidades colombianas, la mayoría de los primeros llegan con falencias en comprensión de lectura, no saben escribir ensayos ni textos críticos y tienen mala ortografía.

Al respecto Zubiria (2016) director del prestigioso Instituto Alberto Merani en Colombia y consultor de Naciones Unidas, afirma que en Colombia leemos poco y lo hacemos muy mal. Mucho peor de lo que la gente supone, estas afirmaciones se hicieron en el marco del encuentro de sabios realizado en el país y en el cual se analizan políticas para mejorar la educación en el país.

Entre las posibles causas resaltan las siguientes:

1. Situación socioeconómica de los estudiantes, que afecta por múltiples causas, el rendimiento en lectura.
2. Actitud monótona y repetitiva del docente, que merma el interés en la lectura.
3. Las estrategias metodológicas tradicionales utilizadas por el docente.
4. La falta de formación y/o actualización docente, entre otras causas.
5. La fragmentación disciplinar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La realidad antes descrita amerita aunar esfuerzos desde las diferentes áreas que constituyen el currículo colombiano, a pesar de que en los últimos años se muestran avances para transformar la realidad, las falencias persisten. Todo ello conllevará a iniciar procesos que, según la necesidad de cada contexto, contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la búsqueda de alternativas que contribuyan con el mejoramiento de las competencias de producción textual y lectura comprensiva bajo una visión de transversalidad curricular.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICAS

Comprensión lectora

Leer comprensivamente es un acto que requiere de ciertas habilidades y competencias en el ser humano, la mayoría de los eventos en los cuales se cree que se lee no es así, puesto que simplemente se descifran códigos. Leer de manera comprensiva va más allá. Al respecto Pérez (2005), afirma que la comprensión de un discurso es el proceso cognoscitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector de manera clara y precisa la información transmitida por el autor del texto. En esta estructura se presenta la información central y más relevante que el lector debe ubicar y comprender, además de ello debe incorporar la idea de tal manera que sea capaz de expresarla en sus palabras.

La lectura comprensiva entonces se convierte en una competencia instrumental puesto que su finalidad es servir de medio para alcanzar aprendizajes significativos. Dicho en otras palabras, es una herramienta que promueve la adquisición y desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que permiten incorporar a la estructura mental lo que se lee y poder descifrar en palabras propias del lector la idea del autor. Por otro lado, se puede afirmar también que favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento de nivel superior como el análisis, la síntesis, la abstracción, y otros, así mismo desarrolla destrezas como extraer conclusiones, establecer predicciones e interpretar, entre otras. Por otro lado, promueve la adquisición de valores y actitudes, necesarios para desarrollarse como persona.

Se puede argumentar entonces que la lectura es un proceso complejo de interacción entre lector y texto, mediados por el contexto. En ella se hallan implícitos procesos de orden perceptual, lingüístico y cognitivo, que permiten construir significado con el propósito de llegar a comprender lo leído (Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenugel, 2009;). En palabras propias del autor, la comprensión lectora requiere de procesos mentales que se van estructurando de acuerdo a la edad del lector y el tipo de lectura, es decir, como todo proceso es progresivo, pero requiere de permanente ejercitación, es allí donde el entorno tanto escolar como el cultural que rodea al estudiante juegan un papel trascendental.

Otros autores coinciden con lo expuesto en el párrafo anterior afirmando que la comprensión lectora es un proceso de interacción entre lector, texto y contexto, que posibilita al lector construir significados a partir del uso de acciones lingüísticas, de conocimientos previos y de la realización de inferencias con el de interpretar y de darle sentido al texto (Flórez-Romero et al., 2007).

De acuerdo con Flórez-Romero, y con Scarborough (2002), la comprensión es el aspecto de la lectura que se domina en la medida en que se acerca más a las inferencias (Flórez-Romero, 2011; Graesser, Singer y Trabasso, 1994; Orozco, 2003), a la explicitación de propósitos y relaciones que plantea el texto como unidad significativa y lleva a formularse preguntas sobre su sentido y las relaciones entre sus componentes (Arias-Velandia y otros, 2006; Flórez-Romero, Mateus, Santiago, Castillo y Rodríguez, 2012). Por tal motivo, la comprensión de lectura se ha relacionado frecuentemente con la metacognición (Flórez-Romero, Torrado, Arévalo, Rodrí-

guez, Mesa, Mondragón y Pérez, 2005; Mayor, Suengas y González, 1995) entendida esta como los procesos de pensamiento mediante su autorregulación.

Así mismo para Flavell, (1993), la metacognición tiene tres etapas.: la planeación, el monitoreo durante el proceso y la evaluación o constatación del conocimiento alcanzados. La meta comprensión es un subproceso de la metacognición que hace referencia a la habilidad que tiene el lector para controlar las acciones cognitivas que se desarrollan en la comprensión lectora (Burón, 1993) mediante los procesos de planeación, verificación y evaluación.

Estos tres momentos se traducen en tres fases: (a) Habilidades de planificación o preparación para la lectura: ideas previas, motivación (objetivos lectores) y decisión sobre qué técnicas (herramientas) comprensivas se utilizarán; (b) Habilidades de supervisión o aplicación efectiva de las técnicas mientras se lee para darse cuenta de si se produce comprensión o no, y (c) Habilidades de evaluación o de determinación, una vez terminada la lectura, de todo aquello que ha sido útil para comprenderla. Lo anterior se debe a que obedece a procesos mentales debidamente organizados y estructurados que de manera jerárquica se dan mentalmente para dar origen a la comprensión lectora.

Las ciencias naturales y la producción textual

Es un hecho considerar que los niños aprenden a leer en los inicios de su educación formal, cuya continuidad se complementa con la comprensión lectora, y que este aprendizaje debió ser profundo y completo en esa etapa de la enseñanza.

Es lógico pensar entonces que, es responsabilidad del docente que el alumno obtenga esta base fundamental, para asumir los aprendizajes que vendrán después en su larga carrera académica. Sin embargo, esto no es del todo cierto, puesto que los alumnos se enfrentan a una dura realidad en el aula de clase, cuando los contenidos requieren de mayor concentración en la lectura para comprender lo que se lee y aplicarlo en el contexto que se encuentre inmerso.

Es así, como en el área de las ciencias naturales que se concibe a través de una secuencia didáctica para enseñar sus diferentes contenidos, se requiere por parte de alumno leer y comprender textos constantemente, pero en esta área, la lectura no se considera un contenido que deba enseñarse ya que el niño aprende

a leer en un momento específico de su vida. Esta postura deja de lado el hecho que, la lectura es un proceso que se va profundizando a medida que el alumno se va adentrando en su vida escolar.

Al respecto, la importancia de reconocer las dificultades que se presentan al alumno en el aula de clase, para interpretar textos expositivos en el área de las ciencias naturales, así como desconocer la forma de ayudarlo desde la enseñanza, es un proceso que requiere dedicación y paciencia. Casamajor, Espinoza, Muzzanti, Orni que y Pitton (2006) señalan que:

El objetivo es identificar condiciones didácticas para las situaciones de lectura que favorezcan una buena aproximación al conocimiento disciplinar y al aprendizaje de la lectura de textos expositivos del área, dado que ambas apropiaciones constituyen herramientas para la formación del alumno dentro de la escuela y, también, fuera de ella. (p.6)

De eso se desprende la importancia que tiene desplegar y precisar la diferencia que hace en el alumno, conocer el significado de aprender a leer textos expositivos dentro del área de las ciencias naturales. Casamajor et. al. se fundamentan en otros autores para precisar el significado de un texto expositivo, cuando sostienen que debe existir una distinción entre la lógica de la investigación y la comunicación formal de la producción textual cuyo reordenamiento de los procedimientos desarrollados, dan lugar a una exposición con estructura fuerte, donde prevalezca la objetividad del conocimiento. (p. 8).

Teniendo esto en cuenta, se puede potenciar a los alumnos para que se conviertan en lectores de este tipo de textos, enseñándoles a conocer los elementos tomados de la realidad que componen su estructura, a identificarlos, así como a enseñarles los procedimientos generados a partir de la interacción de tales elementos. De esta forma los problemas que confronta el alumno cuando lee textos expositivos y la importancia de comprenderlos, se van a solucionar con la utilización de herramientas teóricas que permitan vislumbrar la relación directa entre el contenido específico y el contexto de la lectura.

En 2007, Sanmartí (citado en Espinoza y Casamajor, 2018) se señala que “el aprendizaje de las ciencias requiere de la utilización de un nuevo lenguaje en el que está implicada una nueva manera de ver, pensar y hablar”. (p. 6)

Las nuevas teorías socio-culturales reconocen la centralidad de contenidos específicos y la interpretación de los textos escogidos para la enseñanza, tomando en consideración el contexto de la lectura.

Entonces el alumno se debe transformar en la prioridad dentro de la enseñanza, es a quien se debe favorecer para que comprenda que es un ser pensante, que más adelante será totalmente autónomo y que para que esto sea posible, es necesario establecer vínculos profundos con la lectura como parte fundamental de su formación. Lerner (2002) así lo afirma:

(habitualmente) la iniciativa le corresponde al docente y el alumno está a la expectativa: sólo actúa si se le indica qué debe hacer y cómo debe hacerlo. Para salir de la posición de espera y atreverse a tomar alguna iniciativa, el alumno tendría que conocer los propósitos hacia los que apuntan las actividades. (p.2)

En este sentido, para que el alumno desarrolle un sentido crítico acerca de lo que lee, el docente debe dar a conocer el propósito de las actividades que se van a realizar dentro del aula de clase, mostrar consistencia con la concepción de la enseñanza de las ciencias naturales, involucrando a los estudiantes por medio de potenciar su actividad intelectual y moverlos a tomar la iniciativa.

Desde este punto, será más fácil que dentro de los espacios que permita la enseñanza de las ciencias naturales en el aula de clase, el alumno logre obtener una visión diferente de las ciencias, donde construya, reconstruya y comprenda, convirtiéndole en un ser además de crítico, también reflexivo. Es precisamente en estos espacios donde los estudiantes sentirán la libertad de expresarse, interpretando aquello que han leído, con una genuina intención de discutir temas que, para él, eran difíciles de entender y que al mismo tiempo le ayudarán a producir sus propios escritos sobre el contenido procesado.

Debido a lo planteado anteriormente, para que el alumno interprete un texto, lo comprenda y posteriormente logre producir textos relacionados, es necesario reconocer que el significado que el autor le da al texto, se relaciona con la capacidad del lector para inferir aquello que es tácito. Esta es una razón para entender que el alumno interpreta un texto, combinando el conocimiento previo que tiene, con el conocien-

to que el docente intenta transmitir en clase a través de la lectura.

Para ejemplificar, en el aula de clase se requiere al alumno que no solo se circunscriba a localizar, subrayar o reproducir partes de un texto cuyo contenido en ciencias naturales no despierte su interés. Es más que eso. El estudiante debe estar orientado en obtener un significado que lo pueda vincular con lo conocido de manera que pueda utilizar este conocimiento para formular interrogantes acerca de la manera cómo funciona el universo, de dudar y desarrollar nuevas perspectivas hasta el punto de transformarse en un individuo crítico y reflexivo, porque como sostiene Charlot (2008), no basta con informarse, es importante saber acerca de todo lo que nos rodea, siendo éste último, lo que le da sentido a la vida, la relación de un individuo con otro que permite la oportunidad, de que cada quien logre conocerse a sí mismo.

ENFOQUE METODOLÓGICO

El presente apartado contiene información relevante sobre el diseño metodológico que se abordará para dar cumplimiento a los propósitos del artículo en el que se establece el paradigma, el enfoque, pertinentes a través de las cuales se pretende enmarcar, además se caracterizan los informantes claves que permitirán la aprobación o no de la propuesta investigativa.

Paradigma

Paradigmáticamente este escrito se fundamenta en las ideas expuesta por Habermas (1986) acerca del paradigma socio-crítico, al respecto afirma que el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la realidad cotidiana, por el contrario, se construye de acuerdo a las necesidades naturales de la especie humana y el momento histórico por el que atraviesa la sociedad. Así mismo, Habermas (1994) demostró que los objetos de conocimiento se constituyen a partir del interés que rija en la investigación, el sujeto construye su objeto de estudio a partir de los parámetros definidos por el interés, toda vez que la teoría del conocimiento es al mismo tiempo una teoría social.

Así mismo este enfoque tiene como objetivo el análisis de las transformaciones de carácter auto reflexivo con autonomía racional y liberadora del ser humano; de esta manera el autor genera una reflexión crítica de las interrelaciones y prácticas investigativas, dando cuenta

de técnicas de recogidas de datos flexibles. De allí, el paradigma socio-crítico resulta pertinente y significativo, por consiguiente, propiciar la generación de conocimiento que nutran los procesos educativos y didácticos institucionales.

Enfoque

Se sostiene un enfoque cualitativo, direccionándose hacia la conducción de la producción textual y la comprensión lectora de las ciencias naturales, los significados se extraen de información de carácter documental. En lo que respecta a sus procesos se puede afirmar que son inductivos, recurrentes, el análisis es sobre las bondades que resultan de la profundidad de sus significados, su amplitud, riqueza interpretativa y contextualización del fenómeno. Esta selección obedece a que se pretende el propósito de generar una aproximación teórica desde las ciencias naturales para la potenciación de procesos de producción textual y comprensión.

Método de Investigación

En este contexto, se realizó una indagación documental, caracterizadas por consulta de fuentes documentales, como son libros, periódicos, revistas, anuarios, grabaciones o filmaciones, entre otras; y sirven para elaborar conclusiones respecto a los mismos. En ese sentido, las fuentes a las que este artículo acudió suelen ser de dos tipos: primarias y secundarias; brindando información sobre el tópico abordado, en todo esto se distingue la investigación documental de las investigaciones de otra índole.

Técnica de Análisis e Interpretación de Datos

El análisis de contenido se presentó como un enfoque adecuado para la información recabada de textos escritos. Rojas de Escalona (ob cit) aclara que no hay un procedimiento único para realizar el análisis de contenido, material fue analizado paso a paso, interesado por determinar la relación entre los temas; para ello identificó temas centrales y subsidiarios, estableció vínculos entre ellos. Para el análisis de textos se complementó con posición interpretativa. En palabras de Rojas (Ob.cit) ofrece información en cuanto a los niveles de reflexión implícitos en los temas tratados en el texto (descriptivo, explicativo, evaluativo); la estructura del discurso en términos de la secuencia de la información ofrecida por los emisores y la intención de quienes hablan; análisis del tono del discurso (positivo,

negativo, neutro); intensidad y ponderación expresada en el discurso e importancia que otorga el hablante al tema en cuestión.

DISCUSIÓN

Avanzar en la construcción de estrategias para facilitar la comprensión y la producción textual en las ciencias naturales, ayuda a potenciar las habilidades mentales de los estudiantes para analizar, interpretar, criticar y, especialmente sintetizar tanto los textos que se leen como los que se produce. En este punto, queda establecido que la comprensión lectora se concentra en tres horizontes que son: la comprensión literal, la comprensión inferencial y la comprensión crítica.

En concordancia con lo anterior, probar propuestas innovadoras que permitan abordar el concepto de integración de labores de lectura y uso de creativas estrategias con base en textos de ciencias naturales, fundamentara el diseño e implementamos de procesos significativos que se orienten a explorar las transformaciones y transferencias de conocimiento producido y posibles estudios en la cotidianidad. Los resultados sugieren que la lectura guiada, con tendencia a una completa comprensión e inferencia, así como la producción de textos relacionados con los contenidos científicos ayudan a los estudiantes a analizar qué ocurre, como se presentan y las diferentes interacciones, lo cual favorecería la comprensión del contenido disciplinar y, en consecuencia, el aprendizaje del mismo.

También se evidencia que la lectura en sus diferentes etapas y la forma en que es abordada influye en la producción textual y la comprensión lectora. Por ejemplo, en la etapa de prelectura, se destaca que los estudiantes no dan una definición formal de los conceptos del tema estudiado y se limitan a expresarlo usando palabras cotidianas en relación con las interrogantes planteadas, como lo son: que es realmente, para que sirve; es necesaria para la vida; entre otras inquietudes. En la etapa de lectura, a profundizar la discusión especialmente buscando que los alumnos reformulen ideas cotidianas y procuren construir conocimientos orientados al punto de vista científico. A la vez, que relacionen ideas explícitas presentadas en el texto, logrando relacionar la nueva información con lo que habían expresado al comienzo.

Por su parte, las producciones escritas constituyen una explicación de los procesos de comprensión y capacidad de redacción, debiendo recurrir nuevamente al texto cuanto sea

necesario, como objetivo de cierre. En este momento, las dificultades se asocian con la detección de fallas en la coherencia, reafirmando la necesidad de proponer asiduamente en el aula tareas de escritura en el ámbito disciplinar de las ciencias sociales y de otras áreas del saber.

CONCLUSIONES

Para concluir, se destaca la relevancia de que las actividades de lectura, de comprensión lectora y de producción textual escrita sean planeadas a partir de un análisis detallado y profundo, guiadas por el docente, en búsqueda de resultados favorables, tanto en el aprendizaje en las ciencias sociales, como en la participación del estudiante. El definitiva, el análisis de las concepciones científicas involucra de manera activa la potenciación de las ciencias en la construcción de conceptos partiendo de conocimientos previos. La utilización de factores motivadores y la interacción que da lugar a la creatividad a la hora de aprender. Se concluye que las prácticas educativas deben resolver las áreas de oportunidad que se presentan en torno a la lectura y la producción escrita, la transmisión de saberes de las diferentes disciplinas, lo cual determina la construcción y generación de conocimiento. Asumir la necesidad de solucionar de esta prioridad educativa, implica reformular la enseñanza de las ciencias, como se propone en este artículo, desde otra mirada en torno a los procesos educativos, integrando en las tareas en todos sus aspectos.

REFERENCIAS

- Alvarado y García (2008), Características más relevantes del paradigma socio-crítico [Artículo en línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011> [Consulta: 2021, enero 16]
- Arias-Velandia y otros (2006). Uso de estrategias metacomprendivos para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una escuela oficial en Bogotá, Colombia. [Artículo en línea]. Disponible: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3959>. [Consulta: 2020, diciembre, 10]
- Burón, J. (1993) "Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición" Bilbao: Ediciones Mensajero
- Casamajor, A., Espinoza, A., Muzzanti, S., Orniqúe, M. y Pitton, E. (2006) La especificidad de las situaciones de lectura en "Naturales". Trabajo de investigación. Universidad de Buenos aires. Publicado en la Revista Latinoamericana de lectura. Vol. 27, Nº. 1, págs. 6-17.
- Chávez (2017) Manual para la elaboración de tesis. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. 2a ed. Trillas. México
- Díaz Barriga F (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México: Trillas.
- Díaz-Barriga, A. y Luna, A. B. (2014). Metodología de la investigación educativa. México: Díaz de Santos. [Libro en línea] <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>. [Consulta: 2021, enero, 20]
- Duarte, J. y Parra, Eglée. (2013). Lo que debes saber sobre un trabajo de investigación. 3ra edición. Maracay: Freddy Morlés.
- Espinoza, A y Casamajor, A. (2018) Leer para aprender ciencias naturales, un escenario poblado de imágenes, creencias, ocurrencias...Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Revista de Educación, núm. 28, pp. 107-130
- Fals, O y Rodríguez C. (1987). Investigación Participativa. La Banda oriental.
- Flórez Romero, R., Torrado Pacheco, M.C., Arévalo Rodríguez, Ingrid, Mesa Güechá, C., Mondragón Bohórquez, S. y Pérez Vanegas, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. Forma y Función. 18 (ene. 2005), 15-44.[Artículo en línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=21901801&cid=67267>. [Consulta: 2020, diciembre, 09].
- Flórez-Romero, R; Restrepo, M; Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar Avances en Psicología Latinoamericana, vol. 27, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 79-96 Universidad del Rosario Bogotá, Colombia [Artículo en línea]. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79911627006>. [Consulta: 2021, enero, 20]
- Galeno, M. (2004) Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada, Colombia, La Carreta.
- Graesser, A., Singer, M., y Trabasso, T. (1994). Construir inferencias durante la comprensión de textos narrativos. Revisión psicológica, 101, 371-395. [Texto en línea]. Disponible: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-inferencias-en-la-comprension-lectora-una-ventana-hacia-los-procesos-cognitivos-en-segundas-lenguas.html>. [Consulta: 2021, enero, 21]
- Habermas, J. (1986). Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Lerner, D. (2002) La autonomía del lector. Un análisis didáctico. Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura, año 23, Nº3.
- Martínez, M. (1996) Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación, 2ª edic., México: Trillas.
- Martínez, M. (2002). La investigación Cualitativa Síntesis Conceptual. Revista IIPSI, facultad de psicología. UNMSM
- Mateo (2001). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales. [Artículo en línea]. Disponible: <https://corladancash.com/wcontent/uploads/2020/01/Enfoques-y-metodos-de-investigacion-Alexander-Ortiz.pdf>. [Consulta: 2020, noviembre, 15]
- Morin, E. (2001). La Epistemología de la Complejidad. Barcelona: Kaidos.
- Pérez A (2005). Callejo, J. (2001) El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.

Barcelona: Ariel.

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación, número extraordinario, 121-138. [Documento en PDF]. Disponible: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_comprension_lectora_perez_zorrilla.pdf. . [Consulta: 2020, noviembre, 15]

Pruebas PISA (2018). Disponible: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf. [Consulta: 2021, enero, 20].

Ríos (2017). Metodología de la Investigación: Un enfoque pedagógico. Venezuela: Editorial Cognitus.

Rojas de Escalona, B. (2014). Investigación Cualitativa Fundamentos y Praxis. Caracas: Fedupel.

Sandín, M. (2003) Escuela y Comunidad México: Editorial Trillas, S.A.

Zubiria (2016) Cinco estrategias para mejorar la lectura en las escuelas. [Revista en línea]. Disponible: <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/cinco-estrategias-para-mejorar-la-lectura-en-las-escuelas-column/>. [Consulta: 2021, enero,19]