

El Papel Transversal de la Lectura en el Currículo

Leonor Alba Sánchez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C.
2017

El Papel Transversal de la Lectura en el Currículo

Leonor Alba Sánchez

Trabajo de grado para optar por el título de
Magister en Pedagogía de la Lengua Materna

Director
Éder García Dussán

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C.
2017

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, marzo 17 de 2017

Dedicatoria

La presente tesis se la dedico en primera instancia a Dios que fue la fuerza, la entereza y el espíritu alentador que me llevó a hacer realidad este sueño con éxito.

Igualmente, también dedico este trabajo a mi familia:

A mis padres y su lucha incesante por estar presente en cada uno de mis logros.

A mi Hermana Yolanda, a Adriana y Lina, a mi esposo y mi hijo, por su apoyo incondicional. Todos ellos con sus palabras de aliento y apoyo incondicional me motivaron a seguir adelante y jamás desfallecer en la lucha por alcanzar esta meta. Agradezco especialmente a los profesores del colegio Antonio Villavicencio, por sus espontáneos y valiosos aportes. Este trabajo se inspira en ellos como fuente de saber, buscando contribuir al mejoramiento de su práctica docente.

Leonor Alba Sánchez

Agradecimientos

Quiero agradecer a las personas e instituciones que participaron en todo este proceso de dos años de arduo esfuerzo y dedicación, las cuales sin su valiosa intervención no hubiera sido posible el desarrollo de este trabajo investigativo.

Quiero dar un agradecimiento especial a mi asesor de investigación, el profesor Éder García Dussán y a la profesora Sandra Quitán, quien con sus conocimientos y orientaciones supieron guiarme de manera efectiva para la exitosa culminación de este trabajo de grado. Sus relevantes aportes, críticas, comentarios y sugerencias en las diferentes tutorías que se dieron lugar durante este tiempo de estudio de la maestría fueron de gran valor y ayuda en todo el proceso de elaboración de este informe de investigación.

A la Institución Educativa Distrital Antonio Villavicencio, la cual me abrió sus puertas de manera generosa para poder llevar a cabo a cada una de las etapas de esta investigación. Igualmente, a los profesores seleccionados de esta institución quienes con sus intervenciones en cada una de las entrevistas aplicadas y las observaciones realizadas nos dieron luces para esclarecer de manera efectiva cada uno de los objetivos de esta investigación.

Finalmente, también quiero hacer extensivo el agradecimiento a este claustro educativo, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pero especialmente a la Facultad de Ciencias de la Educación por habernos permitido hacer parte de esta comunidad académica y la oportunidad que nos brindó de realizar esta investigación

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRAI EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE No. 074

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Proyecto pedagógico
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Repositorio Institucional.
TITULO	El Papel Transversal de la lectura en el currículo.
AUTOR	Leonor Alba Sánchez.
DIRECTOR	Eder García Dussán.

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Lectura, didáctica, estrategias, transversalidad, currículo,
DESCRIPCIÓN	Trabajo de grado en Pedagogía de la Lengua Materna. En la cual se buscó problematizar, teorizar y analizar, en torno a los problemas de lectura, específicamente de la implementación de estrategias de lectura usadas por docentes de secundaria del sector público en su actividad pedagógica diaria. El trabajo se realizó con dos docentes. El objetivo principal de este trabajo es comprender el conjunto de estrategias de lectura y las finalidades atribuidas por dos docentes de grado noveno a la lectura de textos académicos. Basándonos en el diseño de estudio de caso
FUENTES	Las principales fuentes de consulta fueron: Vygotsky (1978, 1975) Cassany (2006) Liliana Tolchinsky (2001), Rosa Simeón (2001) , Isabel Solé (1992,1993, 2007) Paula Carlino, (2008), Yin (2009), Hernández (2006), Vásquez (2013), Ramos(2014), González (2009), Ludke & Andre (1986), Aragón (2010), Mejía(1995), Rosenblatt (2010), Torres (2010), Montoya (2009), Lerner (1984), Jacques (2009), Jaramillo (2006), Bermúdez (2004), Lemke (2001), Vega (2009), Romero(2010), González (2009), Guba & Lincoln (1994), Pérez (1994).
CONTENIDOS	En el primer capítulo se anuncia una problemática existente sobre la falta de uso de estrategias de lectura por parte de los docentes de las diferentes áreas del saber. Se realiza un análisis etnográfico que nos delimita el problema. Finaliza este capítulo con la pregunta problemática, las sub preguntas y el planteamiento de objetivos. En el segundo capítulo se propone un marco teórico que da sustento a las categorías de la investigación. En el tercer capítulo se plantea el marco

	metodológico sobre el cual se realiza el diseño de la investigación. El cuarto capítulo se realiza la discusión de resultados donde se le recuerda al lector la forma de intervención empleada. En el capítulo final se llega a las conclusiones de la investigación.
METODOLOGÍA	Paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, estudio de caso que se constituye en una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real.
CONCLUSIONES	La investigación permitió la reflexión de las practicas docentes desde lo particular, pues la investigadora autoevaluó su práctica docente al revisar la literatura y se logró cohesionar distintas perspectivas bajo la idea de construir un proyecto lector para fortalecer la lectura en los estudiantes y específicamente para transformar su forma de leer y escribir. Se logró comprender el conjunto de estrategias transversales de lectura y las finalidades que atribuidas por dos docentes de grado Noveno del colegio Antonio Villavicencio a la lectura de textos académicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, a través del ejercicio de estudio de caso, se evidenció que en realidad es escaso el uso de estrategias transversales de lectura por estos docentes. El ejercicio se limita a compartir temas sin entrelazar conceptos que logren conformar un conocimiento interdisciplinar que cohesionen el conocimiento previo del estudiante con el nuevo que el docente quiere transmitir. Los hallazgos de la información capturada por los dos casos docentes del colegio Antonio Villavicencio, generó la conclusión de que a pesar de que se aplican estrategias de lectura estas no son suficientemente efectivas para conseguir mejorar el proceso de lectura y escritura de los estudiantes. Se siguen con estrategias muy tradicionales que son limitadas para los objetivos que se persiguen.

Resumen

Esta investigación tiene por objeto determinar las estrategias de lectura usadas por docentes de secundaria pues es evidente que existe un problema de comprensión lectora en los estudiantes de bachillerato del sector público. Colegio Antonio Villavicencio. Esto se refleja en los bajos resultados obtenidos en pruebas lectoras a nivel nacional e internacional. Una de las causas para que exista esta problemática es la falta de uso de estrategias de lectura por parte de los docentes de las diferentes áreas del saber. Es necesario que los profesores concienticen a sus estudiantes sobre los múltiples usos de material escrito que sus materias involucran y puedan orientarlos con sentido. Se lograrían mejores resultados académicos si los docentes de todas las áreas proporcionamos herramientas a los estudiantes necesarios en el desarrollo del proceso lector así mejorarán su aprendizaje y desarrollaran habilidades necesarias para interpretar la intencionalidad de un texto de cualquier índole.

Abstract

This research aims to determine the reading strategies used by secondary school teachers, so it is clear that there is a problem of reading comprehension in high school students in the public sector. This is reflected in the low results obtained in the reading tests at national and international level.

One of the causes for this problem is the lack of use of reading strategies by teachers in different areas of knowledge. It is necessary for teachers to educate students about the multiple uses of written material that their subjects involve and use to guide them meaningfully. They take advantage of the best academic results and teachers in all areas by providing the students' needs in the development of the reading process as well as improving their learning and developing the skills necessary to interpret the intentionality of a text of any kind.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	1
1. Problema de investigación	4
1.1 Planteamiento del problema	4
1.2 Antecedentes investigativos	7
1.2.1 Didáctica de la lectura	8
1.2.2 El papel transversal de la lectura en el currículo	10
1.3 Delimitación del problema	14
1.3.1 Prácticas de enseñanza	17
1.3.2 Estudiantes	19
1.4 Justificación	22
1.5 Pregunta de Investigación	25
1.6 Objetivos	25
1.6.1 Objetivo general	25
1.6.2 Objetivos específicos	25
2. Marco teórico	27
2.1 Perspectivas teóricas sobre lectura	27
2.2 Estrategias de lectura	31

2.3 Transversalidad del currículo	35
2.4 Utilidad de la transversalidad de la lectura en el currículo	36
2.5 Formas de transversalidad	38
2.6 El saber hacer docente	42
2.7 Ejercer las prácticas de lectura y escritura	43
3. Marco metodológico	45
3.1 Paradigma y enfoque de investigación	45
3.2 Sobre el diseño	46
3.3 Estudio de caso	47
3.4Etapas de la investigación	48
3.4.1 Planteamiento del problema y desarrollo del marco teórico	49
3.4.2 Instrumentos de recolección de información	50
3.5 Método de análisis de la información de la investigación	50
3.5.1 Descripción del grupo de estudiantes	51
3.5.2Descripción de los profesores	52
4. Análisis y discusión de resultados	53
5. Conclusiones	85
Referentes Bibliográficos	89

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene por objeto determinar las estrategias de lectura usadas por docentes de secundaria del sector público en su actividad pedagógica diaria. Existe un problema de comprensión lectora en los estudiantes de bachillerato de la educación pública, los bajos resultados de las pruebas de comprensión de lectura así lo demuestran, por tanto, debe analizarse para formular estrategias que puedan ayudar a superar dicha problemática.

La formación en lectura no debe limitarse al área de español, sino que en todas las áreas se debe incentivar y direccionar en sus materias. Trabajar la lectura en las áreas no lingüísticas no solamente facilita el acceso a la información del área de que se trate, sino que promueve una mejor comprensión de los contenidos específicos de esa área.

Los profesores deben concientizar a sus estudiantes sobre los múltiples usos de material escrito que sus materias involucran y así puedan orientarlos con sentido. A partir del uso de estrategias cognitivas y meta cognitivas acerquen a los jóvenes a la lectura comprensiva y autorregulada de la diversidad textual.

A pesar de que las políticas educativas reconocen la importancia de enseñar a leer de forma comprensiva los diversos textos que difunden los saberes específicos de cada disciplina escolar. Por esto se hace necesario que exista un interés por promover la lectura de los textos académicos.

Sin embargo, si los docentes de todas las áreas proporcionamos herramientas a nuestros estudiantes en el desarrollo de habilidades lectoras, éstos mejorarán su aprendizaje y desarrollarán habilidades necesarias para interpretar la intencionalidad de un texto de cualquier índole.

La mayoría de las actividades académicas que se realizan en la escuela requieren leer. Esta actividad es propia de todas las áreas del conocimiento y se hace necesario

que los jóvenes realicen este proceso para acceder a conceptos y contenidos propios de las áreas. En ocasiones, se olvida la importancia de enseñar y usar diversas estrategias lectoras y didácticas para construir el sentido de lo que se lee. Aunque las políticas educativas asumen la lectura como un proceso social y cognitivo, el trabajo en las aulas en ocasiones no contribuye a la formación de lectores estratégicos autónomos y reflexivos.

Se requiere incentivar las actividades de lectura que se dan en las áreas curriculares para que sean objeto de reflexión y de planificación explícita por parte de los docentes. En la presente investigación se utilizó el estudio de caso como diseño metodológico, debido a que este tipo de estudio permite profundizar en el reconocimiento de las estrategias de lectura que utiliza cada uno de los dos docentes elegidos en todas las actividades que desarrolla en sus clases.

Para mostrar el proceso de esta investigación se redactaron cinco capítulos planteados así: el primero muestra la problemática de la investigación, en este caso el papel de la lectura en el currículo. Se expusieron las razones que generaron esta investigación como lo es la baja competencia en lectura y escritura de los estudiantes, los antecedentes que permitieron establecer una panorámica del problema y la posibilidad de estructurarlo; la delimitación que permitió ubicar los elementos fundamentales del problema, acompañado de una lectura etnográfica que posibilitó demarcar la situación específica de los estudiantes del colegio Antonio Villavicencio IED.; las preguntas de investigación que permitieron centrar la problemática de la transversalidad de la lectura planteada y la justificación donde se expresan las razones que sustentan la investigación.

En el segundo capítulo se mencionan los referentes teóricos en los que se basa la teoría que sustenta el estudio del problema. En esta investigación se considera crucial comprender la perspectiva sociocultural de Solé (1992), Vygotsky (1978,1995) y Cassany (2006).

En el tercer capítulo se ubicaron los referentes metodológicos, entre los que se seleccionaron el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de investigación estudio de caso de Yin (1990). También se enmarca la población estudiada y los instrumentos para la recolección de datos.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de resultados donde se encuentra la descripción y el análisis del corpus obtenido, al tiempo que se presentan los resultados en relación con las categorías planteadas.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones y la reflexión de la docente investigadora. Se pone en evidencia el proceso de la triangulación que da respuesta a las preguntas planteadas y se muestra el resultado con respecto a los objetivos propuestos.

1. Problemática de la Investigación

1.1 Planteamiento del problema

La lectura es la puerta de acceso al conocimiento; pero no sólo evidencia crecimiento intelectual y personal, sino también un crecimiento social. Es así que, la mayoría de las actividades académicas que se realizan en la escuela requieren leer. Esta actividad es propia de todas las áreas del conocimiento y se hace necesario que los jóvenes realicen este proceso para acceder a conceptos y contenidos propios de las áreas. Se requiere incentivar las actividades de lectura que se dan en las áreas curriculares para que sean objeto de reflexión y de planificación explícita por parte de los docentes.

En el sistema educativo y particularmente desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional, la lectura se plantea como un “proceso de interacción entre el texto, el contexto y el lector, mediante el cual se adquieren habilidades metacognitivas” (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, MEN, 1998, p.47). Las políticas públicas educativas la comprensión de lectura no se considera como una simple decodificación de palabras y que al ser la lectura un proceso complejo que no solo involucra al texto, sino al lector y al contexto, no se puede desligar ninguna de sus partes en el proceso de comprensión.

La formación en lectura no debe limitarse al área de español, sino que en todas las áreas se debe incentivar y direccionar en sus materias. Trabajar la lectura en las diferentes materias curriculares no solamente facilita el acceso a la información del texto de que se trate, sino que promueve una mejor comprensión de los contenidos específicos. La facilidad o dificultad de los alumnos para leer, resumir, definir o redactar afecta su rendimiento o evaluación en todas las áreas curriculares, pero no se trabaja en el entorno de la misma. No se trata que todos los profesores se conviertan en profesores de Lengua, sino que concienticen los múltiples usos de material escrito que sus materias involucran y puedan orientarlos con sentido.

En este sentido se hace necesario diseñar e implementar propuestas didácticas que, a partir del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y el conocimiento explícito de la organización

discursiva, semántica y sintáctica de los textos, acerquen a los estudiantes a la lectura comprensiva y autorregulada de la diversidad textual, pues, a pesar de que las políticas educativas reconocen la importancia de enseñar a leer de forma comprensiva los diversos textos que difunden los saberes específicos de cada disciplina escolar y que responden a las particularidades de las mismas. Por esto es indispensable que exista un interés por promover la lectura de aquellos textos que favorecen la construcción del conocimiento y enseñar las distintas áreas del conocimiento, es decir, de los textos académicos.

Es así como la educación en las aulas no contribuye a la formación de lectores estratégicos, autónomos y reflexivos, quienes utilicen la lectura para aprender y tengan un acercamiento adecuado a diversos tipos de textos, en el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas. El planteamiento de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998) y Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje del MEN (2006) tienen como finalidad presentar unas ideas básicas que apoyen el diseño curricular que los docentes elaboran dentro de los Proyectos Educativos Institucionales, más no imponer programas o actividades que limiten la creatividad y productividad del maestro.

Siguiendo con la propuesta del sistema educativo y particularmente desde los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998), estos se constituyen en una herramienta pedagógica para orientar la enseñanza de la lectura, proponiendo ideas básicas que apoyen el diseño curricular que los docentes elaboran dentro de los Proyectos Educativos Institucionales, mas no imponer programas o actividades que limiten la creatividad y productividad del maestro.

La Lengua Castellana propone que el trabajo sobre la lectura sea un proceso el cual recibe la influencia de factores que inciden en la calidad pedagógica que se deben seleccionar tales como conceptos clave, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del trabajo con la lectura es decir, se precisa que el docente asuma una posición crítica y analítica frente al trabajo del aula en cuanto a la enseñanza de la lectura y que participe del diseño de un programa definido, fortaleciendo los espacios de reflexión permanente e investigación sobre la labor docente.

En cuanto a los estándares para el ciclo IV, grado noveno se propone el análisis de obras literarias referentes a la literatura colombiana y el análisis de diferentes tipos textuales. El maestro acompaña el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo de competencias en sus estudiantes (MEN, 2006). Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional y los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje del MEN (2006) para grado Noveno brindan herramientas pedagógicas para un desempeño docente que cualifique el proceso lector, no se tienen en cuenta como apoyo en la realización de las actividades de clase. La baja comprensión en lectura se ratifica en los resultados de las pruebas internacionales como PISA (2012), donde nuestro país ocupó uno de los últimos lugares. En las pruebas PIRLS (2011) la mayoría de estudiantes se ubicaron en el nivel bajo de este proceso. En la prueba del Programa Internacional para la evaluación de Estudiantes, por su nombre en inglés PISA (2012), se afirma, por ejemplo, que el 47% de los 8.000 estudiantes evaluados no lograron el nivel mínimo adecuado de lectura para desempeñarse socialmente. Colombia al participar en el Estudio internacional del Progreso en Competencia Lectora, PIRLS, prueba aplicada a jóvenes, se evidenció que el resultado de los estudiantes colombianos fue de 448 puntos, en un rango establecido de 0 a 1.000; la media se fijó en 500 y la desviación estándar en 100; lo cual nos ubica por debajo de la media PIRLS.

Los bajos resultados en lectura inferencial y crítica intertextual de las pruebas presentadas anteriormente se evidencia que, aunque las políticas educativas y la implementación de proyectos institucionales proponen estrategias pedagógicas que fomentan la lectura, con el fin de lograr un buen desempeño en la competencia lectora, existe gran dificultad en la formación de lectores competentes y eficaces.

Las respuestas que dieron los estudiantes, respecto de las asignaturas que más se les dificultan al hacer ejercicios de lectura, son las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales donde las respuestas más frecuentes fueron: de 40 estudiantes encuestados, 33 respondieron en ese sentido. Esta fue la razón principal para que la investigadora eligiera los docentes que dirigen las clases de Ciencias y Sociales para adelantar el estudio de caso.

Para comprender las estrategias usadas y las finalidades de la lectura que los profesores de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales fue necesario adentrarse con mucha intensidad en la rutina de los docentes, con el objeto de captar lo que piensan y hacen esos profesores con respecto a la práctica de la lectura en sus clases. Desde este marco, el trabajo asumió un enfoque cualitativo y se desarrolla a partir de un diseño de estudio de caso teniendo en cuenta que uno de los principios básicos es la “interpretación en contexto”, así mismo buscan reflejar la realidad de forma completa y profunda, usando una variedad de fuentes de información. Para esto se utilizarán técnicas precisas de recolección de los datos, como la observación directa, los cuestionarios a los docentes, y el acceso a los registros de los estudiantes.

1.2 Antecedentes Investigativos

El rastreo de antecedentes investigativos respecto a la lectura en los contextos académicos se basó en la revisión de una serie de registros documentales pertenecientes a investigaciones referidas a la didáctica del proceso de lectura, las estrategias y las dificultades al respecto, cuya relación es el eje fundamental del presente trabajo. La construcción del estado del arte es necesaria para conocer qué y cómo se ha investigado en los últimos diez años sobre cada uno de los aspectos que conforman el problema y el objetivo mismo de esta investigación. También es indispensable, identificar qué aspectos no se han trabajado y que vacíos podrían ser abordados y validar así la pertinencia de la misma.

En este proceso de búsqueda se revisaron 27 investigaciones editadas desde el 2006 al 2014, de las cuales el 64% se ubicaron a nivel nacional y un 36% a nivel internacional. Estos trabajos se realizaron en diferentes grados de escolaridad, van desde la educación básica primaria hasta la universitaria. El chequeo documental incluye artículos de investigación publicados en revistas indexadas o en bases de datos como Scielo y Proquest localizadas en países como Argentina, Colombia, Chile, España, Francia, México y Venezuela. Además, se referenciaron trabajos de grado de maestría publicadas en los centros de documentación como los repositorios de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional,

Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Valle, y Universidad De la Salle.

Es importante indagar sobre las categorías que constituyen el problema de investigación; de las cuales, diez referencias pertenecen a estrategias en procesos de lectura, nueve a dificultades y ocho a finalidades que se le dan a esta. Por otra parte, de los documentos revisados el 60% pertenecen a un diseño metodológico basado en la investigación cualitativa, el cual fortalece el diseño elegido para esta investigación, el 9% investigación acción, el 10% a estudio de caso y el 11% a otros diseños metodológicos como: cuantitativa y descriptiva. A continuación, se presentará una reflexión general sobre los hallazgos y resultados de esta revisión.

Los resultados obtenidos en el rastreo de la información, mencionan que la ruta de análisis, de la documentación comenzó por la identificación de las categorías que componen la pregunta de investigación; a partir de cada una de estas categorías fue posible evidenciar las relaciones y significados presentes en cada uno de los documentos respecto a la lectura como campo de investigación. En este sentido el 60% de las investigaciones hacen referencia a la didáctica de la lectura, el 20% realizan un análisis sobre textos académicos y solo un 10% se refieren a investigaciones sobre la transversalidad de la lectura en el currículo.

1.2.1. Didáctica de la lectura

Otake (2006) señala que a pesar de que la utilización de estrategias metacognitivas son necesarias para el éxito académico, los alumnos tienen problemas para usarlas, debido a que la mayoría de ellos consideran que no son importantes o no están dispuestos a dedicarles el tiempo suficiente. Este mismo autor agrega que algunos alumnos opinan que su desempeño académico es mucho mejor de lo que en realidad es, lo cual les impide reconocer su incompetencia. Otake (2006) agrega que si a los alumnos se les proporcionan herramientas y un entrenamiento

adecuado empezarán a desarrollar las habilidades metacognitivas necesarias para reconocer sus limitaciones y así mejorar su aprendizaje.

Así mismo, para Jaramillo (2006) un ejemplo de estrategia metacognitiva se presenta cuando un lector llega a la conclusión de que comprenderá de mejor manera un texto si utiliza la estrategia de relectura y reconocerá en esta estrategia un valor extra sobre otra diferente. Todo esto mientras que para Torres (2010), los estudiantes mostraron un desconocimiento muy marcado de las estrategias de regulación de la lectura. Las actividades más usadas por estos, son las que se llevan a cabo en el momento de la supervisión, lo que indica que la mayor parte de las actividades realizadas por los alumnos las lleva a cabo en el momento de la lectura. Esto además de que no contribuye a la lectura regulada, podría indicar la existencia de malos lectores. Las estrategias metacognitivas son las menos utilizadas ya que la mayoría de los estudiantes no alcanzan la conciencia y el control de su proceso de lectura. En cambio, ponen en práctica, algunas no esenciales y actividades cognitivas principales de comprensión lectora (como son los elementos principales del texto). Lo que podría implicar que los sujetos no realizan una lectura reflexiva, y que pudieran tener ciertos procedimientos cognitivos automatizados que les ayuda realizar su tarea.

Por otra parte, Ochoa & Aragón (2005) apuntan que cuando los estudiantes planifican y no logran comprender, la no comprensión puede deberse a que no llevan a cabo los planes que han diseñado o a que no modifican eficientemente sus planes, cuando estos son insuficientes. Asimismo, autores como Hernández (2005) y Puente (2010) coinciden en señalar que los procesos esenciales para autorregular el proceso de lectura son: establecimiento de propósitos de la lectura, establecimiento del plan de acción (etapa de planificación), puesta en marcha de estrategia definida, identificación de causas de dificultades y sustitución de estrategias (etapa de supervisión) y evaluación de estrategias (etapa de evaluación).

Martínez (2009), concluye que la comprensión es un proceso que se logra a partir de la interrelación de los conocimientos que posee el lector – alumno con los expresados en el texto,

poniendo en juego todas las habilidades para formar una representación de las ideas plasmadas y reconocer su sentido, y se debe ir encausando para que logre el desarrollo de las habilidades necesarias para interpretar la intencionalidad de un texto de cualquier índole.

Ramos (2013), propone una estrategia basada en un diseño de actividades que consiste en la correcta elaboración de preguntas donde el maestro debe guiar a sus alumnos a la construcción de respuestas adecuadas a las preguntas planteadas y así pasar de actividades netamente evaluativas para convertirlas en el desarrollo de habilidades en la comprensión lectora que luego si serán evaluadas.

1.2.2. El papel transversal de la lectura en el currículo

Es necesario que en algunas áreas del currículo se asuma la lectura como un problema transversal a todas las disciplinas. Más allá del desarrollo de los planes de estudio concebidos como listados de contenidos, es indispensable que se establezcan en todas las asignaturas del currículo la lectura y la escritura como ejes transversales

Algunos trabajos que contemplan el proceso de la comprensión textual son: Buitrago & Vega (2009) y Forero (2010) quienes identifican las formas en que los maestros de áreas diferentes a la del lenguaje conceptualizan y llevan a cabo los procesos de enseñanza de la lectura, así como analizan el papel del docente de áreas diferentes a la del lenguaje, en el proceso de aprendizaje, determinando los usos que se dan a la lectura en las aulas de clase de diferentes áreas del conocimiento.

De igual manera, Ramos (2014), Romero (2010), Montoya (2014) y González (2009) coinciden en afirmar que en la vida escolar la lectura, la escritura y la oralidad son prácticas necesarias y constantes para la adquisición de los conocimientos específicos de cada una de las áreas que componen el plan de estudios. Por esta razón, es importante que todos los maestros, no sólo los de Lengua Castellana, aborden ese conocimiento. A este respecto, Rincón (2009, p.23) afirma que “los lenguajes que se usan en las diferentes áreas del conocimiento no pueden ser

homologados” y cita a Lemke (2009, p. 40) para reafirmar esta idea. “Hablar de ciencia no significa simplemente hablar acerca de la ciencia. Significa hacer ciencia a través del lenguaje. Hablar de ciencia significa observar, describir, comprar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia”.

El propósito de esta investigación es el de contribuir al aprendizaje de la lectura y la escritura con sentido, incorporando lo social, lo cultural y lo cognitivo, como referentes de experiencia y de memoria, y de esta manera, construir textos significativos donde los estudiantes, no sólo establecen relaciones con los conocimientos formales, sino también, especialmente con los saberes y las sensaciones. Es necesario que en algunas áreas del currículo se asuma la lectura como un problema transversal a todas las disciplinas. De hecho, (Castro & Buitrago, 2009) al respecto concluyen que es conveniente que en los equipos de docentes se tenga claro que la lectura como proceso de interpretación que se aprende, no puede ser responsabilidad única del maestro de Lengua Castellana, sino que la variedad de áreas y personas con las que el joven aprendiz tiene contacto en la escuela, debe constituirse en una variedad de experiencias, géneros, estilos y formas que le ayuden al estudiante a desarrollar su capacidad interpretativa, de forma reflexiva y desde el punto de vista de un alguien experto en un área determinada y con un bagaje lector enriquecedor para él.

Así, pues, pensar las prácticas de la enseñanza de la lectura en diversas áreas, debe comprender que en ellas no se requiere la enseñanza de las estructuras y características de los tipos de texto, responsabilidad del área de humanidades, sino que ellas se constituyen en un medio y modelo para acceder a un contenido y desarrollo teórico en el que cuentan con el apoyo del experto en dicha área, vocabulario, forma de leer específica y temática. Por último, otras de las conclusiones en torno a estas investigaciones, es la enseñanza con relación a una perspectiva sociocultural, se accede a un proceso de la lectura y no como un producto ausente de calidad, se mantiene una relación recíproca entre la lectura y la escritura en contextos reales

para los estudiantes, se evidencia un marcado arraigo en los modelos tradicionales y las prácticas antiguas de la lectura. En consecuencia, se puede establecer una necesidad de abordar otro aspecto importante en el proceso como lo es el concepto de la metacognición.

Las investigaciones desarrolladas con estudiantes se realizan desde los enfoques psico-lingüístico, Socio-constructivista y sociocultural. Muestran la importancia de trabajar los procesos cognitivos y de tener en cuenta el contexto social y cultural de los alumnos. Estos estudios centran su interés en la cualificación de la lectura de textos, con el fin de potenciar las competencias lingüística, comunicativa y argumentativa, de manera gradual, mediante la aplicación de estrategias metacognitivas que permitan la autorregulación del aprendizaje. Los resultados evidencian avances en la construcción de textos en los niveles estructurales.

En otro sentido, el concepto de metacognición y la estructura cognitiva que involucra este proceso ha llevado a los investigadores a implementar una serie de estrategias en beneficio de la comprensión textual de los estudiantes, permitiendo así que la comprensión de lectura involucre unas etapas específicas como el antes, durante y después continúa permitiendo solucionar las dificultades de lectura en la población intervenida.

Retomando las investigaciones desde el punto de vista de las secuencias textuales podemos observar claramente que el 95% de las intervenciones se realizan en la cualificación de textos narrativos por parte de los estudiantes, las tipologías hacen referencia a textos narrativos, informativos, argumentativos y científicos que de una u otra manera intervienen en los planes curriculares o en las estructuras de las pruebas externas realizadas a los estudiantes. El 5% restante exploran la utilización de otras alternativas como los textos hipermediales en los cuales utilizan las nuevas tecnologías como el internet y los medios interactivos con el objetivo de potencializar la escritura en los estudiantes intervenidos. En este grupo podemos encontrar los trabajos de Aragón (2010), Bermúdez (2004), en la investigación de Henao (2010) y en el artículo de la Revista Enunciación, Jacques (2008).

Finalmente, se concluye en esta revisión que la tendencia investigativa utiliza en su mayoría un diseño cualitativo, los referentes teóricos más tomados se basan en las perspectivas Psicolingüística, sociocultural y semiótica de forma individual. Además, los documentos se suscriben en los últimos ocho años ya que las más antiguas se consideran importantes para analizar aspectos relevantes a cada una de las categorías circunscritas al objetivo y la pregunta de investigación. Permitiendo con lo anterior inferir que las intervenciones se centran en el desarrollo cognitivo, reflexivo y contextual de los estudiantes o escritores en formación, lo cual es reiterativo y valioso para asumir la investigación que está en proceso.

Los referentes investigativos revisados mantienen una relación significativa entre la didáctica de la lectura, el papel transversal de la lectura en el currículo y los textos académicos, siendo evidente en cada una de las posturas teóricas, en las secuencias didácticas y en los resultados obtenidos. Es de anotar que un gran aspecto inherente a este objeto de estudio es el desarrollo de la lectura como generador de conocimientos y comprensión de la realidad.

Ahora, se observa que la tercera parte de las investigaciones analizadas muestra las estrategias didácticas a todos aquellos pasos que se requieren seguir para entender una lectura sin hacer distinción entre las estrategias de lectura y las didácticas; por el contrario, se ve que unas son el apoyo de las otras o que si existen unas pueden ser suficientes para hallar el sentido del texto. Y, en este entramado, la metacognición juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje, ya que le permite al sujeto ejercer un mayor control acerca del conocimiento de las tareas de aprendizaje pues siempre se verán enfrentados a este tipo de situación en su proceso educativo.

Los docentes del área de Humanidades sienten la necesidad de extender sus esfuerzos hacia otras áreas mediante un ejercicio interdisciplinar que involucre y comprometa a otros docentes, pues los esfuerzos deben ser mancomunados, ya que es incuestionable que la lectura y la escritura son prácticas sociales no restringidas al área de Lengua Castellana. Y, más allá del desarrollo de los planes de estudio concebidos como listados de contenidos, es indispensable que se establezcan en todas las asignaturas del currículo la lectura y la escritura como ejes transversales. Encuestas a docentes. (Anexo 2)

En cuanto a la tendencia de aplicabilidad en clases de texto en la transversalidad curricular son pocos los trabajos encontrados en lo referente a las actividades realizadas con textos académicos. (Un texto académico es un tipo de documento que se produce en el marco institucional del quehacer científico y académico). Su propósito fundamental es difundir entre colegas y la sociedad los conocimientos generados a partir de un trabajo de análisis, reflexión e investigación. Según (Padrón, 2000), algunos de estos textos son: narrativos, académico, expositivos y argumentativos y de los pocos encontrados sobresalen los textos narrativos en la educación básica primaria y argumentativa en la secundaria, media especializada y universitaria, esto hace ver la importancia del uso de los textos especializados en cada materia. No obstante, los alcances de las investigaciones no se dan el papel transversal de la lectura, puesto que la mayoría de las investigaciones hacen referencia a las estrategias de lectura trabajadas en el área de Lengua castellana.

Así, pues, pensar las prácticas de la enseñanza de la lectura en diversas áreas, requieren la enseñanza de las estructuras y características de los tipos de texto, responsabilidad del área de humanidades, sino que ellas se constituyen en un medio y modelo para acceder a un contenido y desarrollo teórico en el que cuentan con el apoyo del experto en dicha área, vocabulario, forma de leer específica y temática. En ese orden de ideas, para facilitar la apropiación de los vocabularios especializados, las organizaciones textuales específicas y las maneras adecuadas de leer en las distintas disciplinas; de ahí la importancia de recurrir a varios textos específicos para cada una de las distintas disciplinas escolares y no a un único libro de texto.

1.3 Delimitación del problema

Para situar una contextualización de la investigación, esta estuvo pensada para desarrollarse en el grado noveno de educación básica, del I.E.D Antonio Villavicencio, conformado por 32 jóvenes entre los 14 y 15 años de edad. La totalidad de los estudiantes residen en la localidad de Engativá, sector popular donde se ubica el colegio. Dicha población pertenece al estrato 2 que corresponde a la clasificación socioeconómica que rige en nuestro país, siendo este, uno de los estratos de más bajo nivel económico.

En cuanto al capital cultural, la mayoría de las estudiantes pertenecen a núcleos familiares en donde sus padres -en algunos casos mujeres cabeza de hogar-, laboran en actividades económicas como son ventas informales, construcción, peluquería, panadería, etc. entre otras. El nivel de escolaridad del grupo familiar en un alto porcentaje escasamente alcanza la educación básica; la mayoría de los estudiantes pese a tener acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, utilizan estos elementos tecnológicos únicamente para conectarse con redes sociales. Esto se evidencia en las respuestas a la pregunta: ¿qué te gusta leer en Internet? “...*pues yo leo las publicaciones en Facebook, y las historias de Instagram*”, “...*leer no mucho, pero veo el Facebook y el Messenger...*” (Anexo 1). Encuesta de lectura para estudiantes. El 83% de los encuestados aceptaron que el uso del internet se restringe al uso de las redes sociales.

Con el fin de analizar cómo se trabaja la lectura, cuántos son los niveles de lectura, que tipos de textos se trabajan, cuál es la concepción sobre lectura que tienen docentes y estudiantes en general así como comprender las finalidades que se le atribuyen a ésta, se procede a analizar lo que proponen los documentos políticos como: los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998, p.47) los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje (2006) y el proyecto institucional (PILEO, 2013) y, de ésta manera, dar cuenta cómo se relaciona la política educativa, con el trabajo que se realiza en el aula.

Después se procede a analizar los resultados de las pruebas nacionales e internacionales (PISA, PIRLS, Comprender y Saber 3, 9 y 11). Se observan los bajos resultados obtenidos en este proceso. Por último, se analizan los documentos institucionales como el PEI, el Plan de Aula del área de humanidades y la Malla Curricular del IED Antonio Villavicencio, con el fin de comprender si se está favoreciendo o no el desarrollo de procesos lectores de acuerdo con lo propuesto por la política Educativa del MEN.

La Lengua Castellana, como la Ley 115 de 1994 la ha denominado, recibe la influencia de factores que inciden en la calidad pedagógica que se deben seleccionar tales como conceptos clave, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje; es decir, se precisa que el docente asuma una posición crítica y analítica frente al trabajo del aula en cuanto a la

enseñanza de la lengua materna y que participe del diseño de un programa definido, fortaleciendo los espacios de reflexión permanente e investigación sobre la labor docente. En cuanto a la concepción de lectura, en el documento se plantea como un

“[...] proceso de interacción entre el texto, el contexto y el lector, mediante el cual se adquieren habilidades meta-cognitivas. Para leer necesitamos manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba” (Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, 1998 p.47).

Ahora, en relación con la lectura, el PEI del colegio Antonio Villavicencio propone fortalecer las políticas educativas del sectorial de Educación y en lo referente a los proyectos transversales como el PILEO, se busca que los estudiantes potencialicen sus habilidades lectoras que les permita ser creadores de su propio proceso de aprendizaje. La razón de este proyecto es implementar acciones curriculares que promuevan el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes a nivel interdisciplinario y que respondan a las necesidades y expectativas de los educandos y de los docentes, con el fin de generar nuevas prácticas, nuevos procesos de reflexión y mejorar los de calidad en el desempeño comunicativo.

De esta suerte, tal propósito de mejorar la comunicación se ejecuta desarrollando el plan de aula de Lengua Castellana, (2014) que permite hacer una planeación flexible y consolidar los presupuestos del aprendizaje significativo al relacionar la escuela con la vida, el conocimiento con la práctica cotidiana y los procesos de pensamiento con las formas personalizadas del aprendizaje. Dentro de los contenidos para el ciclo IV, grado noveno se propone el análisis de obras literarias referentes a la literatura colombiana y el análisis de diferentes tipos textuales. El maestro acompaña el proceso del aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo de competencias en sus estudiantes.

Así, pues, con el fin de establecer la incidencia de las políticas educativas, los proyectos institucionales y los documentos institucionales, se realizaron encuestas, entrevistas, aplicación

de talleres a docentes de diferentes áreas del aprendizaje y a estudiantes de grado noveno. Además, se realizaron observaciones de clase, como también revisión de cuadernos, todo esto con el fin de observar si las actividades de lectura en el aula se relacionan con lo propuesto en las políticas educativas.

1.3.1. Prácticas de enseñanza

La encuesta a los docentes nos muestra algunas estrategias usadas con el fin de motivar al estudiante como leer cuentos, mirar una película y luego leer el libro; otros, simplemente, preguntan al estudiante sobre el tema del texto. Respecto a la preferencia de sus estudiantes por la lectura respondieron que cuentos y novelas, un menor porcentaje leen informes de varias asignaturas. Los tipos de lectura que el docente induce a leer son cuentos, historietas, artículos de opinión sobre algún tema y en un menor porcentaje informes académicos. Los docentes no implementan las actividades propuestas por el proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad PILEO. Con el fin de analizar la forma cómo los docentes realizan el proceso de cualificación de la comprensión lectora, la concepción sobre la lectura que poseen y las estrategias que utilizan en el aula para enseñarla y fomentarla, así como si se realizan actividades lectoras de manera transversal en el currículo.

Así mismo, se realizaron encuestas a seis educadores (Anexo 2) Aquí los entrevistados expresaron que la lectura es una actividad lingüística que posibilita el conocimiento y que requiere de una interacción entre el lector y el texto. Así, en sus respuestas, los docentes expresaron la concepción de la lectura como proceso lingüístico y social que posibilita el conocimiento de saberes y de contextos. No obstante, el carácter cognitivo de la lectura no se manifiesta, puesto que no hacen explícito el reconocimiento de los procesos que se llevaban a cabo en la mente del lector. Por otra parte, al indagar sobre la tipología textual utilizada por los profesores, sin importar la asignatura que guían, los docentes dan prioridad a la lectura de textos de tipo narrativo. Las razones para tal elección son variadas y van desde el desarrollo de la creatividad hasta el trabajo con el plan de estudio. También expresaron que se hace necesario

trabajar los requerimientos de textos diversos, en el contexto de áreas curriculares no lingüísticas.

Con el fin de analizar la forma cómo los docentes realizan el proceso de cualificación de la comprensión lectora, la concepción sobre la lectura que poseen y las estrategias que utilizan en el aula para enseñarla y fomentarla, así como si se realizan actividades lectoras de manera transversal en el currículo. Así, en sus respuestas, los docentes expresaron la concepción de la lectura como proceso lingüístico y social que posibilita el conocimiento de saberes y de contextos. No obstante, el carácter cognitivo de la lectura no se manifiesta, puesto que no hacen explícito el reconocimiento de los procesos que se llevaban a cabo en la mente del lector. Por otra parte, al indagar sobre la tipología textual utilizada por los profesores, sin importar la asignatura que guían, los docentes dan prioridad a la lectura de textos de tipo narrativo. Las razones para tal elección son variadas y van desde el desarrollo de la creatividad hasta el trabajo con el plan de estudio. También expresaron que se hace necesario trabajar los requerimientos de textos diversos, en el contexto de áreas curriculares no lingüísticas.

Así, pues, la forma como se evalúa la lectura es ponerlos a realizar resúmenes, hacer dibujos sobre el texto y algunos los ponen a exponer. Respecto al tipo de texto que les motiva leer a los estudiantes, según la percepción de los profesores, respondieron que son las historias de terror, seguidos de historietas y cuentos. Algunos afirman no verlos motivados por ninguna clase de lectura. El tipo de texto que más se trabaja es el texto narrativo. Ningún docente realiza actividades de lectura interdisciplinar.

Por otra parte, para establecer la incidencia de las políticas educativas, los proyectos institucionales (PILEO) y los documentos sustentadores de la institución y del Área de Humanidades en la práctica educativa, se realizaron observaciones de clase y entrevistas a dos docentes de diversas áreas y grados, en las cuales se identificó que no existe una relación entre las políticas educativas y el trabajo al interior de las aulas. Esto se evidencia en las respuestas de varios docentes a la pregunta ¿Trabaja usted actividades propuestas por el proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad-PILEO? De facto, el 85% de los docentes reconocieron que alguna vez implementaron algunas de estas, pero se perdió el interés. Así, por

caso, voces auténticas afirmaron en su momento que E2: *“Realmente en la actualidad no, el proyecto se terminó, no sé por qué”*. De lo anterior, se puede interpretar que uno de los docentes no demuestra interés por trabajar actividades de lectura de manera transversal en las actividades en su área y perdieron el interés por el proyecto. Dicha afirmación se puede observar en los siguientes registros, los cuales son reiterativos en la encuesta: E1: “Si, yo realizaba algunas de estas actividades, pero realmente nadie siguió liderando este proyecto en la institución y por lo tanto éste se terminó.”

Del mismo modo, en las aulas escolares se continúa trabajando la lectura como decodificación, puesto que los docentes, objeto de la observación, consideran que un buen lector es quien lee con fluidez y precisión cada una de las palabras. Esta afirmación se evidenció en las observaciones realizadas a las actividades propuestas por los dos docentes, donde es reiterativo el uso de la lectura en voz alta para practicar la pronunciación correcta de las palabras y desarrollar un mejor ritmo en la lectura. Con respecto a las prácticas docentes dirigidas a cualificar la comprensión lectora, los dos docentes se centran en solicitar a los estudiantes la creación de resúmenes, la resolución de actividades mecanicistas como completar oraciones, transcribir la lectura al cuaderno, realizar actividades encontradas en el libro guía y dibujar lo entendido, entre otras. En resumen, se olvida la importancia de enseñar y usar diversas estrategias lectoras y didácticas que favorezcan la construcción reflexiva del significado del texto más allá de la recuperación de los elementos literales y que posibiliten el desarrollo de la lectura consciente y la construcción de conocimiento.

1.3.2 Estudiantes

Del mismo modo, la encuesta realizada a 40 estudiantes de grado noveno (Anexo 1) se realizó con el propósito de identificar cuáles son los textos de su preferencia, gustos e intereses hacia la lectura, actividades de lectura trabajadas de manera transversal y también con el fin de reconocer qué elementos o conocimientos poseen sobre los tipos de textos.

Al preguntar los gustos sobre la lectura, la mayoría de los estudiantes coincidieron en elegir los textos narrativos como cuentos, novelas o revistas. Ante la pregunta *¿Qué te gusta leer?*, los

estudiantes respondieron: "... leo cuentos." Me gusta leer novelas de amor o historias", me leo la revista 15 minutos". En otra pregunta se indagó sobre la importancia de la lectura en la vida diaria: ¿Qué importancia tiene la lectura en tu vida diaria? a lo cual respondieron, en su mayoría, que es una fuente de información y necesaria para las actividades escolares, convirtiéndose en un elemento obligatorio. "leo para hacer tareas, lo que toca para hacerlas..."; de suerte que no lo ven como una fuente de adquisición de conocimientos y, habilidades; esto es, como un recurso necesario para alcanzar aprendizajes en las diferentes áreas del conocimiento. Al responder otras preguntas referentes a la tipología textual, "¿Cuál crees que es la diferencia entre un texto narrativo, uno argumentativo y uno expositivo?"; la mayoría de ellos aún tienen confusión al distinguir un texto narrativo con uno argumentativo o expositivo, pues para ellos es prácticamente lo mismo según las respuestas dadas: "no lo sé..." "...en un texto expositivo se expone la vida de alguien, por ejemplo, o el tema de una novela",

Con respecto al proyecto PILEO (2013) de la institución, éste busca superar las dificultades en la comprensión lectora, promover habilidades lectoras a nivel transversal y formar estudiantes que tengan la habilidad de extraer la información de diversos textos; no obstante, no se desarrolla actualmente en la institución; por lo tanto, no se logra consolidar una propuesta a nivel institucional que articule los diferentes niveles de aprendizaje mediante un ejercicio continuo de lectura.

Los anteriores análisis permitieron afirmar que las dificultades de los estudiantes para construir el sentido de lo que leen radican en la enseñanza y aprendizaje de la lectura, puesto que es asumida únicamente como un proceso lingüístico de decodificación y se olvida la concepción promulgada por las políticas educativas que asumen a la lectura como un proceso social y cognitivo. Además, los docentes continúan desarrollando el nivel literal y olvidan otros como el inferencial; por consiguiente, los estudiantes solo logran recuperar algunas ideas de lo leído, pero no reconstruyen el sentido global del texto. Es así como la educación en las aulas no contribuye a la formación de lectores estratégicos, autónomos y reflexivos, quienes utilicen la lectura para aprender y tengan un acercamiento adecuado a diversos tipos de textos, en el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas.

Así mismo, para completar la determinación de ausencias sobre esta área temática, se avanzó con la aplicación de talleres de comprensión lectora y la realización de encuestas y entrevistas a seis docentes de diferentes áreas y cursos, así como a 40 estudiantes del Ciclo IV que oscilan entre los 13 y 16 años de edad, y quienes presentaban bajos resultados en las pruebas de lectura internas (evaluaciones y actividades).

Tras la aplicación de una encuesta dirigida a los estudiantes (Anexo 1) se establece que asumen la lectura como un proceso lingüístico, ya que relacionan leer con reconocer las grafías, pronunciarlas adecuadamente en cada palabra y tener fluidez cuando leen en voz alta. Tampoco son motivados a trabajar actividades de lectura en el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas. La anterior conclusión surge de las respuestas a la pregunta “¿Qué es leer?”, la mayoría de los estudiantes respondieron enunciados como: **E1**: “Enterarse de lo que se trata un libro” o **E2**: “Leer bien las palabras”.

Por otra parte, frente a la pregunta “¿Has leído el mismo texto en dos áreas diferentes?”, la mayoría de estudiantes respondieron: **E1**: “No, para cada materia se leen diferentes libros”. **E2**: “Una vez la profesora de ciencias nos puso a trabajar una guía en inglés” Es claro que aunque en las políticas educativas se promulga una concepción de lectura como un proceso lingüístico, social y cognitivo, el único acercamiento que los estudiantes han tenido con la lectura ha sido de carácter lingüístico. A pesar de que el PILEO propone el desarrollo de habilidades lectoras a nivel interdisciplinario, se evidencia que cada docente las trabaja de manera aislada. A pesar de las pocas experiencias lectoras (incluso en el contexto familiar), el 80% de los estudiantes afirman la importancia de leer para alcanzar aprendizajes “Es importante entender la lectura para aprender y entretenerse” Lo anterior se demuestra en las observaciones realizadas a varias actividades en el aula en las cuales los estudiantes se mostraban interesados y en disposición para leer. Igualmente, los educandos reconocen la función cognitiva que tiene la lectura ya que la identifican como un medio para aprender y construir conocimientos en las diferentes disciplinas. También, estos resultados de la encuesta a estudiantes, permitieron identificar que el gusto e interés lector se dirigía hacia la lectura de textos de tipo narrativo, puesto que el 60% de los entrevistados afirmó que usualmente leían cuentos y textos en internet. Del mismo modo,

la predilección por la lectura de los textos narrativos es causa de la circulación reiterada de éstos en la cotidianidad de los estudiantes, puesto que los encuentran en la televisión, en internet, en el cine, en las anécdotas diarias, etc.

Del mismo modo se realizó la revisión de los cuadernos y observaciones de clases, y se logró identificar que en las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales no se abordaban los textos de tipo académico a pesar de ser los de mayor circulación en estas áreas. Tras estos análisis se concluye que en ninguna asignatura se enseña la forma de leer estratégica y comprensivamente los textos académicos. En coherencia con lo anterior, los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad y durante su proceso de acercamiento a la lectura han estado relacionados con los textos de tipo narrativo, por lo cual les son más familiares y pueden construir con mayor facilidad su sentido. Tampoco se realizan actividades de lectura a nivel interdisciplinario que contribuyan a entender mejor los contenidos curriculares.

Para revisar y analizar la forma cómo los niños leen, se realizaron una serie de actividades de comprensión lectora en el aula de clase en dos áreas diferentes (Anexo 2, 3, 4 y 5), en las cuales se tuvieron en cuenta los tres momentos: antes, durante y después de la lectura; las actividades consistían en la lectura de un determinado tipo de texto y la solución de forma oral o escrita de algunos interrogantes propuestos por la docente investigadora. En el análisis después de la lectura se demostró que la mayoría de los estudiantes logró dar cuenta de la idea central del texto, reconociendo con facilidad algunos elementos del texto narrativo; también se pudo concluir que los estudiantes no conocían ni utilizaban estrategias de lectura que les permitieran construir el sentido y se les dificultaba dar cuenta de la intención que el autor tenía con la escritura del texto. Tampoco relacionaban las actividades de lectura para la comprensión de los contenidos específicos de cada área. En los planes de área no se evidencia la transversalidad lectora que se propone desde PILEO. Por otro lado, es necesario conocer la finalidad que estos dos docentes le atribuyen a la lectura de textos académicos en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Es precisamente en estas áreas donde más se requiere implementar estrategias de lectura debido a que los estudiantes tienen mayor dificultad en la comprensión de términos

técnicos propios de estos textos. Los resultados de las pruebas de lectura arrojan los menores porcentajes en estas materias.

1.4 Justificación

El ejercicio de leer se constituye en una pieza fundamental para el aprendizaje de cualquier disciplina y para la construcción de un saber específico. Los jóvenes lectores tienen hábitos distintos y los docentes tienen prácticas de comprensión lectora que pueden llegar a favorecer o a dificultar este propósito. Toda institución educativa pretende lograr una alta competencia lectora, por lo cual se adoptan unas estrategias específicas para alcanzar las metas propuestas en los proyectos Educativos institucionales y en los proyectos de lectura. En el colegio Antonio Villavicencio IED se evidencian esfuerzos por cualificar el proceso lector, pero desafortunadamente, los resultados que se han obtenido en las pruebas externas, en las pruebas internas y en las comprensiones de lectura que alumnos y docentes tienen, nos permiten observar que existen falencias que no han posibilitado unos resultados sobresalientes.

Además, después de analizar documentos de las políticas públicas, institucionales y observar la manera como se realizan las actividades de lectura en el aula podemos concluir que no hay relación de las políticas públicas con el trabajo en el aula. Por otro lado, los docentes no implementan estrategias cognitivas, ni metacognitivas que permitan cualificar dicho proceso. Este análisis permite ver un problema de comprensión lectora en las diferentes áreas del conocimiento en los estudiantes de grado noveno de la IED Antonio Villavicencio. En vista de esto se cuestiona sobre el papel transversal de la lectura en el currículo y es desde allí que surgen las preguntas que orientara el proyecto de investigación.

Por esta razón, la comunidad educativa debe reflexionar acerca de este fenómeno, ya que se requiere que las estrategias de los docentes y el ejercicio de los estudiantes reflejen los propósitos que persiguen el proyecto educativo y el proyecto de lectura que abandera la

institución. La realidad que se vive en las aulas en torno a la problemática de lectura requiere de una atención urgente y decidida, es por esto que el proyecto “El papel transversal de la lectura en el currículo”, intenta determinar las estrategias transversales de lectura usadas por dos docentes de grado Noveno del colegio Antonio Villavicencio para diagnosticar y visualizar fallas posibles en la práctica de la lectura. Así mismo, es necesario conocer la finalidad que estos dos docentes le atribuyen a la lectura de textos académicos en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Por otro lado, esta investigación contribuye a la solución de problemas relacionados con la Pedagogía de la Lengua Materna en la medida en que aporta a la línea de investigación “Actividades discursivas de oralidad y escritura” que orienta a los docentes para planear, diseñar y poner en práctica estrategias orientadas a resolver los problemas referidos a la enseñanza y aprendizaje de las actividades del lenguaje, específicamente, a la lectura y su transversalidad. Es claro, que en la medida en que el docente diseñe estrategias adecuadas en su práctica de comprensión lectora, el estudiante adquirirá la habilidad de comprender textos de distintas áreas del conocimiento y a la vez, relacionarlos entre sí para construir su propio saber. Adicionalmente, el proceso de formación de un maestro se alimenta cuando éste se dispone a investigar e interpretar su realidad para llegar a incidir en ella de manera positiva.

La investigación tiene gran impacto para el grupo investigado, y en general para la comunidad educativa, si se tiene en cuenta que la institución Colegio Antonio Villavicencio requiere estrategias de lectura para mejorar el rendimiento académico en todas las áreas y, en general, cualificar la lectura en distintos tipos de texto. De este modo, si se fortalece la lectura como eje transversal, se les permitirá acceder al conocimiento de una manera efectiva y así usarlo en su formación académica y personal.

Es imperante evaluar las estrategias de lectura para que éstas les permitan autorregular lo que leen, ser personas más autónomas y usar la lectura para su autoaprendizaje. Hay grandes retos que necesitan ser asumidos: los estudiantes deben comprender, organizar y producir conocimiento a partir de su trabajo lector, para así dar cuenta de sus avances o dificultades. Esta tarea debe ser asumida por el maestro que debe favorecer el desarrollo de las competencias

lectoras y es a través este proyecto que como investigadora asumo el compromiso de cualificar mi práctica docente en cuanto a la lectura, y aportar para que otros profesores reflexionen sobre sus propias prácticas y las estrategias de lectura en el aula.

Siendo el objetivo de la investigación, comprender las estrategias de lectura usadas por los profesores de ciencias y sociales, así como también las finalidades que estos le dan a la lectura para alcanzar los aprendizajes trazados en las diferentes áreas del conocimiento en el colegio IED Antonio Villavicencio. Es necesario adentrarse con mucha intensidad en la rutina de los docentes escogidos para este análisis. Así las cosas, el diseño estudio de caso es el más apropiado ya que estos buscan reflejar la realidad de forma completa y profunda, usando una variedad de fuentes de información.

1.5 Pregunta de investigación.

¿De qué manera comprender las estrategias de lectura transversal y las finalidades atribuidas por dos docentes del colegio Antonio Villavicencio a la lectura de textos académicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales?

Sub-preguntas

¿Cuáles son las cualidades de las estrategias transversales de lectura usadas para el logro de los aprendizajes trazados en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el grado Noveno del Colegio Antonio Villavicencio y cuáles son las finalidades que le atribuyen dos docentes a la lectura de textos académicos en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?

¿De qué manera analizar el corpus recopilado de las actividades y percepciones de los dos docentes del colegio Antonio Villavicencio?

¿A través de qué insumos explicativos se puede resignificar los hallazgos de la información capturada por los dos casos docentes trabajados?

1.6 Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Comprender el conjunto de estrategias transversales de lectura y las finalidades que atribuidas por dos docentes de grado Noveno del colegio Antonio Villavicencio a la lectura de textos académicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Objetivos Específicos

Describir las cualidades de las estrategias de lectura usadas para el logro de los aprendizajes trazados en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el grado Noveno del colegio Antonio Villavicencio, así como también las finalidades que le atribuyen dos docentes a la lectura de textos académicos en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Analizar las actividades de lectura y percepciones de los dos docentes del colegio Antonio Villavicencio

Resignificar, a través de la explicación, los hallazgos de la información capturada por los dos casos docentes del colegio Antonio Villavicencio.

2. Marco Teórico

2.1 Introducción

En este acápite se presentan las concepciones y naturaleza del proceso lector: naturaleza, niveles y estrategia para la realización del siguiente marco teórico se tendrá en cuenta las diferentes perspectivas teóricas sobre lectura. Entre ellas se mencionan la psicolingüística, transaccional y sociocultural.

El lenguaje es un hecho social y cultural que se desarrolla a través de las interacciones dentro de una comunidad. Es por esto que resulta importante señalar que este estudio asume la referencia epistémica del lenguaje desde una mirada sociocultural que señala al mismo como elemento que afecta y se ve afectado por el contexto en que se da. Para Vygotsky (1978, p. 130) el desarrollo del ser humano se produce mediante los procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social; esta transmisión de conocimientos y experiencias se hace de una manera racional e intencionada a través de un sistema mediatizado que es el lenguaje, en su última obra pensamiento y lenguaje afirma que “ el lenguaje es fuente de la unidad de las funciones comunicativas y representativas de nuestro entorno y esta función se adquiere a través de la relación entre el ser humano y su entorno”.

En la interacción pensamiento lenguaje, (Vigotsky, 1995) señala que tienen diferente origen y que se cruzan constantemente en el individuo, este aprende a verbalizar su pensamiento y que la unidad de pensamiento verbal se localiza en la palabra, la cual está conformada por signos; pero el niño no los aprende solo, sino que también aprende que estos representan objetos e ideas; por lo que aprende un significado social.

Otro aspecto significativo que señala Vygotsky (1995) es considerar el lenguaje como el instrumento más importante del pensamiento formando parte de las funciones cognitivas superiores.

Solé (1992) concibe la lectura desde el punto de vista de un lector que participa en dicho proceso, donde este tiene unos propósitos que busca alcanzar en la realización de su lectura, así también realiza actividades con el fin de comprender el lenguaje escrito. En este proceso intervienen el lector y el texto.

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con destreza las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba (Solé, 1992, p.18)

Leer no es decodificar un texto, comprender un conjunto de grafías, para poder pronunciarlas correctamente, implica entender lo que se lee, para poder interpretar lo que se representa el texto y así realizar una reconstrucción global del mismo, identificar la idea principal, descifrar cual es la intención del autor que pretende al comunicárnosla así como también cual es la estructura escogida y que también el texto contiene un significado y otro que el lector le da de acuerdo a la intención de este al construirlo.

“Asumir el control de la propia lectura, regularla, implica tener un objetivo para ella, así como poder generar hipótesis acerca del contenido que se lee. Mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, a través de los diversos índices existentes en el texto, podemos construir una interpretación, lo comprendemos” (Solé, 1992, p.22).

Cabe señalar que el proceso lector entre el texto, la lectura y la comprensión se basan en un contexto, por tanto, lo sociocultural es quien da herramientas necesarias para dar cuenta de este proceso. Según esta teoría, la lectura se da como un proceso cognitivo socialmente mediado, en

el cual el docente entra a mediar entre el estudiante y la lectura lo cual se logra brindando las herramientas necesarias para que el estudiante comprenda el texto. Según (Cassany, 2006)

... leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber decodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo la utiliza el autor y los lectores, que funciones desarrolla, como lo utiliza el autor y los lectores, que funciones desarrolla, como se presenta el autor en la prosa, que conocimientos deben decirse y cuales deben presuponerse, como se citan las referencias bibliográficas, etc. (p.2)

El paso de (Cassany, 2006), de un enfoque constructivista al sociocultural se da en el sentido de abordar no solo la relación entre el texto y el lector, mostrándolo como un lector activo en el proceso de lectura, sino que también el contexto es fundamental teniendo en cuenta que el significado se construye desde la experiencia cultural del lector, debido a que cada comunidad lee y escribe de manera particular.

Para (Cassany, 2006), el paso de un enfoque a otro se basa en que desde el enfoque psicolingüístico se intenta entender que le aporta el texto al lector y cómo lo reconstruye en su interior, mientras que desde el enfoque sociocultural se apunta a las intenciones del autor, las razones por las cuales escribió, y cómo le puede servir al lector esto que se lee: es un lector que sabe que todo aquello que lee tiene una intención con lo que él puede estar o no de acuerdo.

La lectura según los principios de la psicolingüística se refiere al pensamiento y al lenguaje, donde el ser humano utiliza los procesos mentales para desarrollarlo y producir una serie de comportamientos inteligentes como son: la percepción, memoria, comprensión, y así realizar algunas actuaciones que realiza en la vida diaria como leer, escribir, hablar, provocando una relación social, haciendo que el niño logre intercambios con el contexto donde se encuentra.

La lectura es un proceso de interacción entre el texto, el contexto y el lector mediante el cual se adquieren habilidades metacognitivas (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998). Esta actividad se practica en todas las áreas del conocimiento, pues el lector debe realizar este proceso y, así, adquirir y procesar información necesaria para su aprendizaje.

...La comprensión lectora es un proceso que se realiza relacionando la información del producto con los esquemas relativos al conocimiento previo del lector, bien sean los referidos al contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan”, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran”, et (MEN, 1998, pág. 64)

Cada uno de estos factores aporta en el proceso de construcción de los significados, los cuales, según Lerner (1984), son relativos; es decir, cada lector comprende un texto de acuerdo a las características intelectuales y emocionales del individuo. Esta relación no significa que no se puedan lograr niveles cada vez mayores de objetividad sobre el texto. Dependiendo del tipo de lector, el texto toma diferentes significados.

Podemos concluir entonces que la relación del texto con el lector y con el contexto se realiza mediante un proceso cronológico. Leer y releer para que, de manera progresiva, se vaya estructurando el significado. La lectura, por tanto, es un proceso cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad: “A través de este proceso interactivo, el lector produce otro texto, recrea la lectura. En este sentido, el texto que cada lector produce es diferente, aunque esté ligado al texto leído, y el resultado del proceso de lectura será así un proceso creativo” (Mejía, 1995, p. 124).

La comprensión lectora se realiza cuando el lector cuenta algo sobre el texto y es capaz de señalar cómo se relacionan las diferentes ideas en el texto. En una primera fase del proceso lector los estudiantes serán capaces de señalar ideas principales y relacionarlas mejorando su capacidad de acercamiento al escrito. La segunda fase del proceso lector depende de la comprensión, pues es a partir de ella que se puede aportar, enriquecerlo y recrearlo a partir de las ideas se crean nuevas formas de relacionarlos. La comprensión requiere de creatividad para

construir el significado del texto (Mejía, 1995). El lector debe aportar al texto (Montenegro & Haché 1997), un texto se comprende cuando el lector es capaz de dar cuenta de algún acontecimiento contenido en este. Podemos concluir que el lector realiza un proceso mental tomándose un determinado tiempo para darle su propio significado, realizando un proceso de análisis que se realiza leyendo una y otra vez. Es así como la lectura usa el pensamiento y el lenguaje para crear otro texto.

La calidad de la educación se mejora cuando el proceso lector se realice a través del fortalecimiento del análisis textual de una forma correcta, si logramos que los estudiantes consigan este objetivo y en la medida que se permita al estudiante-lector garantizar una apropiación de las redes conceptuales presentes en los textos. Si se cumple adecuadamente esta primera fase del proceso lector, se superaría el acercamiento superficial a los textos en el que los estudiantes se conforman con la idea general de los mismos, sin dar cuenta de los detalles. La comprensión requiere una alta dosis de creatividad para construir el significado del texto, como lo afirma la investigación de (Solé, 2007); pero lo que se plantea en la segunda fase tiene que ver fundamentalmente con el aporte que el lector hace al texto.

2.2 Estrategias de lectura

Para facilitar la construcción del significado global del texto y reconocer correctamente su estructura es necesario implementar estrategias pedagógicas antes de la lectura, durante y después. El primer paso para desarrollar la comprensión lectora es tener destrezas necesarias para no fragmentar el texto ni cambiarle el significado si no conservar su estructura inicial. Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa.

Actividades para realizar antes y durante la lectura

Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los lectores a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos, por ejemplo, si se les va a leer un cuento sobre leones, antes de leerlo, se establece un diálogo con los niños sobre los leones, ¿qué saben sobre estos animales?, ¿dónde viven?, ¿qué comen?, etcétera. Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto; por ejemplo, reseñas; además se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura.

Todo esto, mientras que en las actividades durante la lectura es recomendable suspender esta e invitar al niño a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto. No se trata de solicitar a los niños que den cuenta de lo comprendido hasta el momento.

Estrategias pedagógicas para después de la lectura

El propósito central de las estrategias para después de la lectura es habilitar a los niños para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él. En esta parte centraremos el análisis en aquellas estrategias que, a nuestro modo de ver, son más versátiles y eficaces para desarrollar la comprensión lectora.

Para realizar una correcta comprensión del texto, reconociendo correctamente su estructura es necesario implementar estrategias pedagógicas antes de la lectura, durante y después. Uno los primeros pasos para desarrollar la comprensión lectora es tener habilidades necesarias para no cambiar el significado del texto sino para conservar su estructura inicial. Las estrategias para después de la lectura, en cambio facilitan la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa.

El lector puede predecir el significado a partir del título del texto y de sus imágenes, este puede escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos. Otra forma de predecir el significado del texto es presentar videos alusivos

al tema de la lectura. Todo esto, mientras que en las actividades durante la lectura es recomendable suspender esta e invitar al niño a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto.

El objetivo de las estrategias para después de la lectura es que los niños den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él. Centraremos el análisis en aquellas estrategias más apropiadas y eficaces para desarrollar la comprensión lectora. En primera instancia, la técnica del recuento es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado global del texto. Después de leído el texto, se pide a los niños a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto, el profesor incita a la discusión sobre lo comprendido; esta es una de las estrategias más eficaces para lograr niveles superiores de comprensión sobre la realidad, sea ésta textual, física o social. El profesor debe orientar adecuadamente la discusión, haciendo que los participantes expresen sus diferentes puntos de vista, lo cual conduce al niño a descentrarse progresivamente de su propio punto de vista para tomar en cuenta el de los otros y acercarse cada vez más a la objetividad en la comprensión de lo leído.

Otra estrategia es volver a leer el texto y verificar aquellos aspectos que no son claros (relectura). Siendo esta una de las estrategias más potentes para mejorar la comprensión de la lectura, y con ella se logra reconstruir el significado de un texto. Concluimos entonces, además que un texto de estudio debe leerse varias veces para, de esta manera, dar cuenta sobre su contenido de forma cada vez más rigurosa. Al respecto Lerner se pregunta: “¿Cómo ayudar al niño a comprender mejor lo que ha comprendido originalmente? La respuesta es muy simple: discutiendo y recorriendo el texto para aclarar dudas y superar los conflictos” (Lerner, 2001, p.85). Es que sólo la relectura permite superar la lectura sensorial y realizar una lectura más conceptual. Luego de la primera relectura se repite el ciclo de discusión y relectura, tantas veces como sea necesario para comprender el texto.

Para mejorar la comprensión de lectura es el parafraseo, es decir, que los niños escriban con sus propias palabras lo que comprendieron de un texto. El uso de un lenguaje propio permite observar el nivel de apropiación del significado del texto leído.

Para aprender los conceptos científicos presentados en las diferentes áreas del conocimiento es necesario acomodar palabras de forma coherente para que el lector comprenda su relación en el texto identificando cuales son principales y secundarias. De esta manera se forman las redes conceptuales para la construcción de la información que circula en el ámbito académico. El lector debe practicar el dominio de estas redes conceptuales logrando así comprender que es un concepto, que no todas las palabras son conceptos, Más aun si se practica este ejercicio en la construcción de párrafos se lograría construir la macro estructura textual.

Para lograr el análisis es necesario ubicar los conceptos que tiene el párrafo (objetivo, subjetivo, formal, e informal). Cuando tengamos la ubicación de los conceptos nos preguntamos por el significado de cada uno, y encontramos que unos conceptos son definidos en el texto y otros no. Después se ubican los conceptos principales y los que sirven de apoyo a éstos para construir la red conceptual. Es importante anotar que aquellas palabras que son conceptos en un contexto específico no lo son en otros. El segundo paso es delimitar el significado de cada uno de los conceptos y analizar cuáles de ellos son definidos en párrafos anteriores del texto; en el caso de no aparecer definidos, habría que hacerlo a partir del conocimiento previo o consultando otros libros.

El tercer paso consiste en construir la red conceptual, para lo cual se debe precisar cuáles son los conceptos principales y cuáles los secundarios. En este caso el concepto principal no aparece explícitamente en el párrafo pues los que podríamos señalar como centrales: enfoque constructivo de la memoria, herramientas analíticas y modelos de análisis de la estructura de la prosa, se subordinan al de comprensión lectora que es el concepto principal. Esto nos permite afirmar que el texto hay que entenderlo como una unidad indivisible y que por tanto el análisis

de un párrafo debe considerar los anteriores. Pues no se trata de comprender un fragmento aislado sino una totalidad.

La elaboración de una red conceptual facilita la comprensión de un texto, estas deben estar elaboradas primero en un esquema mental, lo que significa que construir una red es más un proceso cognitivo que gráfico-perceptivo. Existen, además, otro tipo de estrategias que contribuyen a mejorar la comprensión lectora, tales como la de estructurar un texto a partir de párrafos presentados desordenadamente y organizar párrafos a partir de oraciones o técnicas de completar, en los cuales se presentan oraciones incompletas para que los niños las terminen.

También es importante considerar otros procedimientos como la dramatización, el resumen o los cuadros sinópticos. Igualmente existen las estrategias metacognitivas como una eficaz forma de cualificar la comprensión textual.

2.3 Transversalidad en el currículo

Las actividades de lectura se realizan en todas las materias que componen el currículo, estas ayudaran a entender mejor los contenidos lo que hace que el estudiante mejore su desempeño comunicativo. En todas las materias escolares se necesita leer y escribir correctamente, donde más se practica la lectura es en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, lengua castellana. Los estudiantes deben ser capaces de realizar un resumen, tomar notas en clase, construir mapas conceptuales, realizar un dossier temático, responder un cuestionario o preparar un índice,

Así, desde el área de Lengua habría que buscar todas las formas posibles para que los alumnos desarrollen su capacidad de interpretar textos de diversos géneros y estilos, y aprendan a redactar descripciones, relatos, ensayos, cartas, anuncios o argumentaciones. También se hace necesario trabajar los requerimientos de textos diversos, en el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas.

2.4 Utilidad de las estrategias transversales de la lectura en las áreas curriculares

El enfoque transversal que propone (Tolchinsky, 2000) consiste en considerar las áreas curriculares como contextos apropiados para distintas maneras de leer y escribir, convirtiendo en objeto de reflexión también las cosas obvias y ocultas que se dan en la vida escolar. Así las cosas, es necesario incentivar las actividades de lectura que se dan en las áreas curriculares para que sean objeto de reflexión y de planificación explícita por parte de los docentes.

Este es uno de los sentidos de la transversalidad que se propone a través del currículo escolar. Algunas de las razones más importantes para justificar el uso de estrategias transversales de lectura en el currículo son: facilitar el acceso a los contenidos de las distintas áreas no lingüísticas. Cuanto mejor se relacionen los niños con los distintos textos que se necesitan para estudiar geografía, historia, naturales o sociales, más fácilmente accederán a los contenidos.

Para mejorar el entendimiento de los contenidos específicos de las distintas áreas del conocimiento. Trabajar la lectura en las áreas no lingüísticas facilita tanto el acceso a la información del área de que se trate, como la promoción de una comprensión más exitosa de los contenidos específicos de esa área. En cuanto mayor sea el compromiso mental involucrado en actividades con el texto, mayor será su efecto en la comprensión del contenido (Globerson y Salomón, 1985). En suma, las actividades cognitivas alrededor de las distintas maneras de leer y trabajar los textos específicos de las áreas de contenido no lingüístico y las características propias de la escritura como herramienta epistémica hacen que las actividades de lectura y escritura contribuyan a la comprensión de los contenidos en sus diferentes aspectos y matices.

Para asegurar el rendimiento escolar, dado el peso que tienen las habilidades de lectura y escritura en él. Durante el proceso de enseñanza, los maestros ven los resultados, positivos o negativos, de haber leído un artículo de enciclopedia, pero no ven ni el proceso de lectura ni la manera como fue leído el artículo en cuestión. Lo mismo sucede con la mayoría de las tareas

que se les pide realizar a los alumnos: resumir, definir, subrayar, citar, etc. Se ven y se evalúan, de manera más o menos explícita, los resúmenes, las definiciones, la utilización de subrayados y citas, pero no se trabajan en sí ninguna de estas tareas en los contenidos temáticos en los cuales luego inciden. En otras palabras, la facilidad o dificultad de los alumnos para leer, resumir, definir o redactar, afecta su rendimiento y su evaluación en todas las áreas curriculares, pero no se trabajan en el entorno del área.

Para reflexionar sobre las características de los distintos tipos de texto que los alumnos necesitan comprender y producir. En el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas, la reflexión sobre las características de los tipos de textos (resúmenes, notas, cuestionarios, esquemas, informes) no es un ejercicio para aprender sus características, sino un medio para realizar una tarea con un contenido y propósito definidos. En el contexto del área lingüística, la misma reflexión es muchas veces un mero ejercicio. Descubrir los puntos clave de un texto, redactarlos con las propias palabras y darles un orden es muy complicado, pero, estudiar “la técnica del resumen” en un libro de ejercicios para aprender a resumir resulta a veces absurdo.

La mayoría de las tareas, desde las reflexiones necesarias para organizar los procesos de producción (planificación, primera redacción, revisiones, modificaciones) hasta los detalles ortográficos y de formato, tienen otro sentido cuando se realizan en las distintas áreas de conocimiento, les dan sentido y utilidad.

Para facilitar la apropiación de los vocabularios especializados, las organizaciones textuales específicas y las maneras adecuadas de leer en las distintas disciplinas. De ahí la importancia de recurrir a varios textos específicos para cada una de las distintas disciplinas escolares y no a un único libro de texto. La homogenización inevitable de los textos escolares de alguna manera impide el acceso a los lenguajes y a las formas retóricas de las distintas comunidades discursivas.

Los textos escolares facilitan y organizan el contenido y sería absurdo insinuar su eliminación. El problema aparece cuando estos son los únicos textos que se utilizan o cuando la exploración del contenido se hace a través de un único interlocutor, el maestro. Aun cuando propongamos la globalización y la transversalidad, es importante que no se pierda la especificidad del contenido.

Para abrir las puertas del aula a situaciones de interacción entre distintos lectores y escritores. El objetivo fundamental de la educación lingüística es el desarrollo de la competencia comunicativa y ésta consiste, básicamente, en producir mensajes adecuados a las circunstancias, los interlocutores y los propósitos comunicativos. La noción de adecuación exige adaptabilidad a circunstancias cambiantes. Cuantas más oportunidades tengamos de conversar, leer, escribir y, en general, interactuar con gente y fuentes de información diversas, mayores posibilidades tendremos de desarrollar una flexibilidad retórica.

2.5 Formas de transversalidad

La escuela puede convertirse en centro generador de diversos y auténticos intercambios comunicativos, a condición de que abra las puertas del aula a otros interlocutores, lectores, escritores y, en general, a otros agentes sociales tales como otros grupos escolares, con el fin de trabajar conjuntamente en una tarea con propósitos compartidos; o también ser sensible a particulares formas de interacción entre los grupos escolares.

A manera de ejemplo, se esboza lo que sigue un diseño curricular que se presenta como abierto en dos sentidos, a saber: en la flexibilidad que ofrece a los centros educativos para su concreción y en la vinculación que sugiere entre las distintas áreas de contenido. En el sistema educativo, colombiano, la ley permite que los profesores escojan las opciones metodológicas, organizativas y de evaluación que crean convenientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, los contenidos y objetivos del diseño curricular de primaria se presentan en áreas. Esta división facilita que se tengan en cuenta los contenidos de todas las áreas de conocimiento.

En las orientaciones didácticas del área de Lengua encontramos recomendaciones que, de manera explícita o implícita, sugieren vincular el área de Lengua con otras áreas y se explica la necesidad de trabajar, observar y valorar el lenguaje no solo en el área de Lengua. En este sentido, el diseño curricular insiste en la interrelación entre el lenguaje y otras áreas de conocimiento o en la importancia del lenguaje en otras áreas. Si analizamos el primer nivel de concreción del área de lengua, se nota que el diseño curricular señala que tanto el trabajo como la valoración de contenidos y objetivos de lengua deben extenderse a otras áreas de conocimiento.

Se recomienda tenerlos en cuenta y observarlos en textos o situaciones de lectura y escritura en otras áreas. Cuando se habla de la evaluación de la lectura, se propone realizarla en distintos tipos de texto: textos científicos, técnicos o expositivos relacionados con todas las materias escolares.

Asimismo, se entiende el lenguaje como un instrumento para la comunicación y el aprendizaje y es, por lo tanto, un objetivo del área del lenguaje en esta etapa: saber hablar, escuchar, escribir y leer. El diseño curricular aconseja que se tenga en cuenta el lenguaje en las otras áreas de conocimiento y así hacemos una buena lectura de los contenidos y objetivos de las distintas áreas encontramos, en efecto, objetivos específicos en relación con el lenguaje oral y escrito, al vocabulario especializado y a los textos específicos de cada área de conocimiento.

En el área del conocimiento del medio natural, en el apartado de información y comunicación y en el apartado de conceptualización y aplicación, se encuentran también contenidos y objetivos relacionados con el área de la lengua. Se habla de descripciones, trabajos de síntesis, exposiciones, extracción de información fundamentan de las explicaciones, artículos y libros de la divulgación. Se insiste en la importancia de saber leer e interpretar guiones de trabajo y realizar esquemas.

Es obvio que estos requerimientos comprometen habilidades lectoras y de redacción. Se persigue que los alumnos aprendan los contenidos específicos de las distintas asignaturas integradas en las áreas de conocimiento del medio natural, social y cultural, se promueve también el aprendizaje de contenidos procedimentales.

Estos contenidos procedimentales se relacionan con formas de obtención, expresión y comunicación de la información, con aplicaciones de diverso tipo y, en general, con formas de procesamiento y transformación del conocimiento. En estos contenidos procedimentales el lenguaje tiene un papel instrumental central.

Para obtener información con ciertas garantías de éxito es conveniente aprender a leer los textos propios de cada comunidad discursiva y poder hacerlo de diferentes maneras en función de la situación comunicativa. No hay duda de que estos son objetivos del área de lengua, los cuales adquieren sentido en las tareas de obtención de información que se realizan en todas las áreas no lingüísticas.

Y, para esto, los procedimientos ayudan a la comprensión y el desarrollo de los conceptos y a la inversa, un determinado concepto requiere unos procedimientos, un determinado contenido conceptual, requiere un determinado discurso. Por lo tanto, parece lógico que en el análisis que hemos realizado del currículo de las diferentes áreas de conocimiento señalemos que las auténticas situaciones de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura puedan realizarse con toda naturalidad, cubriendo necesidades claras en las áreas no lingüísticas.

En algunos casos resulta incluso más factible que se den este tipo de situaciones en las áreas de conocimiento no lingüísticas que en el área de lengua. En el área de lengua los contenidos y los objetivos generales y terminales de lectura y escritura resultan bastante generales, aunque se concretan de manera más precisa en la parte relacionada con el trabajo sistemático de la lengua.

En las orientaciones curriculares del área de lengua se presenta el lenguaje como instrumento y, como tal, parece lógico abordar su estudio en las situaciones de lectura y escritura que se dan

en otras áreas. De igual forma, los alumnos deben aprender a expresar sus conocimientos de las diferentes materias en las formas retóricas y géneros discursivos propios de cada área, al tiempo que deben dialogar con los textos específicos de las diferentes áreas para extraer información, contrastar sus propias ideas y transformar su conocimiento.

Es necesario preservar la especificidad de cada una de las áreas de conocimiento pero, como en cada una de estas áreas se utiliza un vocabulario especializado, un estilo discursivo predominante, una forma de organización y presentación de la información particular, se sugiere trabajar con los alumnos la especificidad discursiva junto con lo conceptual, al tiempo que se deben adoptar modelos abiertos que permitan la flexibilización en función de las actividades de aprendizaje, puede contribuir a fomentar la socialización, a respetar diversos ritmos y a evitar la segregación de alumnos.

El objetivo fue promover entre los participantes la conciencia de que es necesario que cada espacio curricular, tanto de la escuela secundaria como de la universidad, se ocupe de enseñar los modos de lectura y escritura que requiere realicen sus alumnos para aprender los contenidos de cada materia. Los cambios significativos de las prácticas raramente surgen porque se les diga a los profesores que hacer.

Los cambios requieren una acción estratégica sostenida en el tiempo para implementar y revisar prácticas de modo sensible a los contextos particulares. La formación de docentes ha de incidir en sus prácticas, estas requieren ser el eje de la capacitación, no como un derivado de teorías sino como el núcleo, punto de partida y llegada, de toda reflexión.

La modalidad de formación continua no consiste solo en formar la experiencia ya adquirida de los docentes como objeto de análisis sino en apuntar a su transformación superadora desde el inicio. Para ello, el formador propone pequeñas tareas didácticas para que los docentes, según sus posibilidades, las ajusten a sus aulas, las lleven a la práctica, observen que ocurre y luego compartan sus dudas, logros, dificultades y cuestionamientos en el ámbito colectivo de la formación a lo largo de sucesivos ciclos.

La teoría está presente en el formador desde el inicio (subyace a la propuesta innovadora que realiza) pero, para los profesores destinatarios de la formación, son las situaciones didácticas alternativas las que inauguran la formación mientras que la teoría, imprescindible, aparece progresivamente como una herramienta para analizar, fundamentar, diseñar y revisar la nueva práctica, en contraste con la más habitual.

Uno de los problemas centrales en las capacitaciones suele derivarse, entonces, de la prioridad que con frecuencia se otorga a la teoría por sobre el trabajo en el aula. Es habitual observar que muchos recursos destinados en la formación continua no han trascendido al que hacer de los docentes porque las capacitaciones se conciben como actualizaciones teóricas, con la esperanza ilusa de que luego, por su cuenta, los profesores las empleen para reformular solos su quehacer. Algo similar ocurre también cuando la capacitación contempla alguna fase práctica, pero lo hace al final, como aplicación de lo aprendido teóricamente.

Sin un trabajo sobre lo que se hace en clase, guiado y sostenido por los formadores como eje de todo el proceso formativo, los docentes no logran concebir autónomamente una labor de aula novedosa, que se aparte de lo ya acostumbrado. La resistencia de la tradición está profundamente documentada (Schultz & Parham, 1993), citado por Tolchinsky & Simone, (2001).

Resulta imprescindible un periodo de al menos dos cursos lectivos para acompañar mejoras genuinas en el quehacer docente, que perduren después de acabada la capacitación. Este tiempo está compuesto de ciclos, de variable duración, cuya estructura se reitera a lo largo del proceso: propuesta del formador, lectura de bibliografía, ajuste o re-diseño de la situación didáctica sugerida, experimentación en el aula, observación de que ocurre, evaluación y conceptualización retrospectiva con ayuda de nueva bibliografía, comentario de pares, aportación de formador, y vuelta a empezar. Nadie cambia sino a través de un proceso, no exento de conflicto, con toma de conciencia, tímidos intentos, puesta a pruebas de alternativas y reconsideración.

2.6 El saber-hacer del docente

Los docentes se dan cuenta que no se apropian de los conocimientos de manera pasiva, esto se debe a que no reciben una etapa guiada, donde los docentes participantes tengan ocasión de reconstruirlo internamente, para sí y con otros, ellos no logran apropiarse de este saber.

Es allí donde la capacitación no genera cambios en el quehacer docente, generando solamente un cambio en la terminología. Las ideas adquiridas no tienen ninguna repercusión en las aulas, los conocimientos transmitidos apenas son asumidos como un nuevo vocabulario, lo cual impide una adecuada apropiación de los aprendizajes.

No se puede pensar que la simple repetición verbal de los conceptos sea suficiente para aprender a desenvolverse en una práctica novedosa.

Así como la explicación de un docente no es suficiente para que un alumno aprenda un concepto sino que para lograrlo ha de reelaborarlas poniéndolas en relación con sus conocimientos preexistentes, apropiarse de un saber- hacer que exige asumir sus fines, comprender su relación con ciertos medios (procedimientos), ponerlos a prueba, ajustar y llegar a autorregular progresivamente este accionar en contextos reales, nadie aprende una práctica sino en la medida en que pueda ejercitarla (Pozo 1996), citado por Carlino (2009).

De acuerdo con lo anterior, el docente intercambiara experiencias con sus pares tanto de sus prácticas con los estudiantes como la reconstrucción de sus marcos teóricos y de esta manera poder analizar e interpretar lo ocurrido en la clase. Así como también que recibieran comentarios de sus pares y del equipo formador acerca de las tareas experimentadas y acerca del modo en que habían escrito sobre ellas y que progresivamente pudieran analizar por escrito las nuevas experiencias con ayuda de la teoría trabajada durante la formación.

2.7 Ejercer las prácticas de lectura y escritura

La lectura y la escritura son prácticas; y, en tanto tales, se aprenden a través de su puesta en funcionamiento, ejerciéndolas y reflexionando sobre su uso (Lerner 2001, citado por Carlino 2009), y como nadie logra enseñar un saber que no práctica; los docentes deben experimentar ellos mismos el poder y las dificultades que leer y escribir conllevan, como también deben reflexionar sobre su propia producción y análisis de textos. Si se quiere que los docentes cambien su metodología en el aula, se deben tener en cuenta algunas situaciones en las que ellos hicieron uso de la lectura y escritura para luego poder enseñar estos saberes a partir de su experiencia y de la reflexión sobre esta.

La relación teoría- práctica no siempre están relacionadas, tampoco existe un vínculo entre el quehacer y la conceptualización, sino que es una relación de intercambio constante de saberes que involucra procesos de síntesis, creativos, de producción de algo novedoso: ni el pensamiento teórico contiene en germen la acción ni esta da origen de forma inmediata al pensamiento. Es decir que no se puede enseñar solo con la memoria, pero tampoco la acción siempre repercute en el pensamiento.

Pensamiento y acción son, pues, dos planos de conocimiento que se intersectan esquivamente a través de un arduo trabajo reflexivo. Lograr hacerlo requiere aprender a hacerlo durante un extendido proceso en el cual los docentes precisan guía del formador. Los caminos que habilitamos en este proceso formativo para propiciarlo fueron varios: reflexión en grupo a partir de bibliografía con la consigna de formular por escrito vínculos entre lo leído y la práctica docente propia, análisis de una serie de principios teóricos y escritura en parejas de las consecuencias didácticas que se podrían construir a partir de ellos, etc.

Aparte de estas situaciones, el modo privilegiado que elegimos para abordar este problema en forma sistemática fue una actividad permanente en la que los profesores debían escribir sobre las propuestas didácticas realizadas en sus aulas justificándolas a la luz de los marcos teóricos

trabajados. Parte de la revisión propuesta de estos escritos estuvo centrada en ayudar a explicitar el nexo entre estas secuencias o proyectos didácticos y la bibliografía citada.

3. Marco Metodológico

En este capítulo se presentan los referentes metodológicos y el diseño que orientó el desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta el paradigma en el que se inscribe su enfoque, las etapas de elaboración y los instrumentos de recolección de corpus en el marco de las propuestas del estudio de caso.

3.1 Paradigma y enfoque de investigación

La investigación se realizó en el marco del paradigma interpretativo, ya que permitió estudiar fenómenos de lo descriptivo y desde la perspectiva de los sujetos para interpretar la realidad observada y conocer la manera en que los actores del sistema didáctico experimentan y significan el mundo social que construyen (Pérez, 1994). El trabajo se centró en el aula de clase de ciencias y sociales para analizar lo que allí sucedía en relación con las estrategias de lectura y el papel de la lectura en el currículo. Desde este marco, el esfuerzo asumió un enfoque cualitativo y se desarrolla a partir de un diseño de estudio de caso.

En relación al enfoque, este fue entendido como un proceso que, a través de la observación de un grupo objeto de estudio, permitió analizar la relación constante entre investigador e investigado. En este caso se realizó, en primer lugar, observación a dos docentes de ciencias naturales y sociales en un colegio público de Engativá (Bogotá, D.C.) para delimitar la problemática, posteriormente se trabajó solo en ciencias y sociales donde se entrevistaron dos docentes de dichas áreas y de ellos se seleccionaron dos de ellos como población objeto de estudio. Para conformar el corpus se observaron y analizaron 10 clases, así como registros de diarios de campo y algunas muestras de los cuadernos de los estudiantes y de los planeadores.

Este enfoque permite significar la realidad a partir del comportamiento, las actitudes y los conocimientos que orientan las acciones de las personas (Hernández, 2006). El contacto con la realidad escolar permite describir e interpretar de manera objetiva, la relación existente entre las

acciones de mediación docente, la presencia de la lectura y el papel que desempeña en la construcción del conocimiento escolar construido en las clases, teniendo como base el fundamento teórico de la investigación.

Esta investigación comparte tres características de las propuestas por el enfoque cualitativo de acuerdo con los planteamientos de Guba & Lincoln (1994). En primer lugar, cuenta con un diseño emergente, en la medida en que se construyó gracias a la continua relación entre teoría y análisis de datos lo que permitió enriquecer, tanto al marco teórico como a las unidades de análisis y la interpretación de datos. En segundo lugar, se realizará gracias a la participación de la investigadora por la realidad observada, es decir, con las clases de los dos maestros, a través de la observación, la videograbación y el acceso a los registros de los estudiantes y las planeaciones de área para poder establecer relaciones entre ellas. Finalmente, se utilizarán técnicas precisas para la recolección de los datos, como la observación directa, los cuestionarios a los docentes y las videograbaciones.

3.2 Sobre el diseño

Ahora, en relación con el diseño seleccionado, Hernández y De la Mora (2009), reconocen que es complejo y problemático intentar asociar el estudio de caso con una forma específica de investigación, debido a que se usa, tanto en el enfoque experimental, como en otras animaciones cuantitativas e, incluso, en la investigación cualitativa. Por eso, utilizan el criterio de que el estudio de caso no está definido por un método específico, sino por el objeto de análisis. Así, pues, entre más concreto y único sea este, y constituya un sistema propio, con mayor razón podemos denominarlo estudio de caso. En ese orden de ideas, el diseño utilizado para llevar a cabo la investigación fue el de estudio de caso, enmarcado en las ideas de Yin (2009) quien lo define como una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real.

Bajo la lupa de este investigador, podemos decir que muchos investigadores han hablado, investigado y clasificado los estudios de caso. Yin (2009) señala que los diferentes diseños de estudio de caso se superponen y, por tanto, al ser empíricos y con hipótesis emergentes, utilizan fuentes múltiples y diversas secuencias de diseño. Apostamos, pues, por la noción metódica que el enfoque de investigación con estudio de caso percibe el caso, al igual que los propósitos de la investigación, el diseño metodológico, las conclusiones y el informe desde una perspectiva particular. El enfoque de investigación con estudio de caso implica descripción, explicación y juicio, por lo que se convierte en una modalidad de informe que valora la información para luego emitir un juicio, todo esto partiendo de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos (Stake, 1995).

3.3 Estudio de Caso

Este estudio de caso significa la realización de un análisis cuyo objetivo es comprender las estrategias de lectura usadas por los profesores de ciencias y sociales, así como también las finalidades que estos le dan a la lectura para alcanzar los aprendizajes trazados en las diferentes áreas del conocimiento en el colegio IED Antonio Villavicencio.

Para comprender las estrategias usadas y las finalidades de la lectura que los profesores le dan a la lectura fue necesario adentrarse con mucha intensidad en la rutina de los docentes escogidos para este caso, con la finalidad de captar lo que piensan y hacen esos profesores con respecto a la práctica de la lectura en sus clases, como sugiere Gimeno y Pérez (1982). Se hace necesario explicitar que la razón por la cual fueron elegidos estos profesores para el estudio de caso es que los estudiantes manifestaron mayor dificultad para la comprensión de textos en el área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, además que demostraron poco interés en los temas que corresponde leer para estas áreas.

Teniendo en cuenta las ideas planteadas por Ludke & André (1986) en cuanto a las características del estudio de caso, es necesario reconocer las principales características de esta metodología de investigación, las cuales lo plantean como un procedimiento que favorece el

trayecto del investigador, durante el recorrido realizado. En este sentido. Algunos principios básicos del estudio de caso son: los estudios de caso objetivan descubrir, enfatizan la “interpretación en contexto”, buscan reflejar la realidad de forma completa y profunda, usan una variedad de fuentes de información, revelan experiencia vicaria y permiten generalizaciones naturalistas, procuran representar los diferentes y a veces conflictivos puntos de vista presentes en una situación social, utilizan un lenguaje y una forma más accesible que otros informes de investigación, por eso alcanzan un mayor número de lectores.

Así las cosas, el desarrollo de una investigación referenciada en el estudio de caso, requiere la definición específica de cual tipo de estudio de caso se pretende utilizar para la descripción de la realidad y la comprensión de la misma.

En este orden de ideas, y recurriendo a Triviño (1987) se encuentran tres tipos de estudio de casos: exploratorios que parten de una hipótesis y profundiza sus estudios en los límites de una realidad específica y sirven para obtener información preliminar a cerca del respectivo objeto de interés, experimentales que son utilizados principalmente en las ciencias naturales para el avance del conocimiento científico y los descriptivos que se realizan en el campo de la educación y buscan profundizar la descripción de una determinada realidad.

Bien, siguiendo esta taxonomía de Triviño (1987), para el desarrollo de esta investigación se escogió el estudio descriptivo de carácter interpretativo en un colegio distrital de la localidad de Engativá para elucidar sobre las prácticas de lectura, en cuanto al uso de estrategias y las finalidades que los profesores le dan a ésta.

3.4 Etapas de la investigación

Ahora bien, atendiendo a la variedad de diseños de estudio de caso, las etapas que orientaron el desarrollo de esta investigación se presentan en coherencia con la propuesta de Hernández (2009), como se describe a continuación: Las fases propuestas por los autores mencionados antes y representadas en la siguiente figura, son la base para estructurar este apartado como se describe más adelante. Esta primera fase contempla a su vez cuatro apartados: planteamiento

del problema, desarrollo del marco teórico, selección de los casos y finalmente, instrumentos de recolección de datos.

3.4.1 Planteamiento del problema y desarrollo del marco teórico

La idea de investigación comienza con la primera inmersión en el campo. Se llevó a cabo a partir de la recolección y análisis de información, a través de conversaciones, videograbaciones, observaciones y su consecuente interpretación, para llegar finalmente a determinar la problemática.

Esta indagación inicial, fundamentada en la observación (que sobretodo en el campo de la investigación educativa ha sido más que un método, una metodología de la investigación) permitió esbozar las primeras preguntas de investigación centradas en el proceso de lectura como aspecto transversal en el currículo. En el desarrollo de la investigación, y fundamentalmente en las conversaciones con algunos profesores del área de ciencias naturales y ciencias sociales, quienes mostraron gran interés en el tema de investigación, las preguntas iniciales se fueron reconstruyendo y haciendo cada vez más específicas, hasta definir la pregunta que orientó el desarrollo de la investigación.

Una vez delimitados el interés investigativo, la problemática y el estado del arte, se reafirmó el interés del trabajo y de emprender la investigación en relación con las categorías contempladas en la pregunta, así como la necesidad de consolidar los antecedentes del panorama investigativo particular. Ahora, en coherencia con el planteamiento del problema y con los objetivos trazados, se identificaron algunos conceptos clave para la identificación teórica, tales como las tendencias de construcción del conocimiento escolar. El marco teórico desarrollado en el capítulo anterior y centrado en las propuestas del constructivismo sociocultural, concibe la lectura y las estrategias de lectura como aspectos altamente relacionados

En conclusión, la inmersión inicial en el campo permitió delimitar el interés investigativo a través del planteamiento de la pregunta de investigación y la consolidación del marco teórico. A partir de ello se hizo necesario definir el contexto de investigación, como se describe en las siguientes fases.

3.4.2 Instrumentos de recolección de información.

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron: encuesta a dos docentes de grado noveno, encuesta a 40 estudiantes de grado noveno, talleres de comprensión de lectura, observación de clases, revisión de los cuadernos.

Después de definir la problemática, los objetivos de investigación y la población, se dio paso a la recolección y confirmación del corpus. Los instrumentos para desarrollar esta fase fueron: videograbaciones de clase, registros de los cuadernos de los estudiantes y planeación del área de ciencias naturales y sociales de ciclo cuatro. Cada uno de estos elementos fueron: Videograbación de clases; 5 clases de sociales filmadas, cada una de 60 minutos, registros de los cuadernos de los estudiantes; en los registros de los cuadernos de los estudiantes, se reflejan la toma de notas, las características de las clases y la interacción en el aula; encuesta a dos docentes de grado noveno (A través de estas encuestas se constata las concepciones de los docentes sobre la lectura y las estrategias utilizadas en sus clases); encuesta a 40 estudiantes de grado noveno.

Cabe anotar que, con la aplicación de estas encuestas, se determinaron las concepciones sobre lectura de los estudiantes y sobre las actividades realizadas en las clases. Finalmente, se usaron talleres de comprensión lectora (En la aplicación de estos talleres se reflejan los niveles de lectura de los estudiantes y las estrategias empleadas por estos en la comprensión).

3.5. Método de Análisis de la Información

En esta parte de la investigación, el proceso utilizado para el análisis de la información correspondió al método Destilar la Información, del profesor Vásquez (2013), el cual está

conformado por nueve pasos. De tal manera, según el método Destilar la Información de en la primera etapa, se transcribe la información resultante de los instrumentos aplicados y se le realiza una codificación. Seguidamente, en la segunda etapa, se hace una primera clasificación de la información a partir de varios criterios, teniendo en cuenta la recurrencia de términos claves. En la tercera etapa, se selecciona la información resultante de los términos recurrentes, con el fin de mirar su pertinencia, es decir si los términos realmente están relacionados directamente con el motivo de la pesquisa. En la cuarta etapa, se escoge en la información resultante, los apartados pertinentes o más relacionados con los criterios iniciales.

En la quinta etapa, se buscan las relaciones o los predicados de los términos recurrentes por lo que al lado de cada término motivo se escribe un descriptor el cual consiste en una corta frase que lo ilustra. En la sexta etapa, se lista y mezclan los descriptores. En la séptima etapa, se tejen relaciones y se buscan unas primeras e incipientes categorías. En la octava, se recupera la información base a partir de las primeras categorías resultado del análisis. Finalmente, en el noveno paso, se redacta el texto que acompaña y explica cada categoría o nivel categorial; es decir, se da inicio al momento de la interpretación.

3.5.1. Descripción del grupo de estudiantes

Esta actividad se desarrolló en el grado noveno de educación básica, del I.E.D Antonio Villavicencio, conformado por 32 jóvenes entre los 14 y 15 años de edad. La totalidad de los estudiantes reside en la localidad de Engativá, sector popular donde se ubica el colegio. Dicha población pertenece a los estratos 1, 2 y 3 que corresponden a la clasificación socioeconómica que rige en nuestro país, siendo estos tres, los estratos de más bajo nivel económico.

En cuanto al capital cultural, la mayoría de las estudiantes pertenecen a núcleos familiares en donde sus padres -en algunos casos mujeres cabeza de hogar-, laboran en actividades económicas como son: ventas informales, construcción, comercio, etc. entre otras, oficios que desarrollan en sus hijos habilidades manuales y sociales, entre otras, oficios que necesariamente inciden en el desarrollo de habilidades manuales y sociales de sus hijos, los cuales se pueden reforzar en el entorno escolar, a través de actividades tales como las artes y la expresión oral.

El nivel de escolaridad del grupo familiar en un alto porcentaje escasamente alcanza la educación básica; la mayoría de los estudiantes pese a tener acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, utilizan estos elementos tecnológicos únicamente para conectarse con redes sociales. Se observan estudiantes comprometidos que, si se les motiva, son capaces de rendir en sus actividades escolares; sin embargo, a pesar de su gran compromiso académico, se hace necesario fortalecer los procesos de escritura y lectura comprensiva para alcanzar aprendizajes para el desarrollo de un buen proyecto de vida.

3.5.2. Descripción de los profesores

La docente que orienta la materia de Ciencias Naturales en el grado noveno es licenciada en Química y Biología de la Universidad Nacional de Colombia, actualmente realiza estudios de maestría en la misma universidad. Tiene 10 años de experiencia en docencia, de los cuales lleva cinco años y medio en el colegio. Ingreso a la Secretaria de Educación Distrital en el 2010, fecha misma que labora en el IED Antonio Villavicencio. Actualmente la docente lidera un proyecto sobre el cuidado del medio ambiente en la institución y colabora activamente en el desarrollo de la investigación.

El docente de Ciencias Sociales es licenciado de la Universidad Pedagógica de Tunja, tiene 15 años de experiencia en docencia, la mayoría de ellos en el sector privado y labora con la SED desde hace cinco años. Esta laborando en el colegio Antonio Villavicencio desde hace dos años. El docente se muestra interesado en la actual investigación pues él manifiesta que la lectura es un proceso necesario en la adquisición del aprendizaje y por eso es necesario que se implementen estrategias de comprensión lectora en todas las áreas.

4. Análisis y discusión de resultados

En este aparte se compendia tanto el corpus recopilado como la manipulación descriptiva y analítica del mismo, aprovechando los pasos sugeridos por el modelo de Vásquez, arriba descrito. El capítulo cierra con el diagnóstico interpretativo de todo lo descrito y analizado. Así, pues, la presentación de lo que sigue, avanzará siguiendo la progresión metódica del modelo acuñado.

Se analizó la información obtenida de las guías de trabajo, observaciones de clase, encuestas, revisión de cuadernos realizadas con los docentes y estudiantes seleccionados siguiendo el método de Destilar la Información, descrito en el libro El Quehacer Docente de Vásquez (2013) que a lo largo de las nueve etapas que lo constituyen permitió organizar la información para luego construir las categorías y su correspondiente conceptualización, que a su vez dio paso al proceso de interpretación por medio de la triangulación. En este sentido, se explica de manera detallada el proceso llevado a cabo en estos nueve pasos (cabe anotar que los ejemplos expuestos en cada etapa corresponden a segmentos de las guías de trabajo) de donde surgieron las categorías emergentes a saber:

Primera etapa. Para iniciar se realizó la transcripción y codificación de las guías 1, 2 y 3 (Anexo 7, 8) aplicadas por los docentes del colegio Antonio Villavicencio.

Es importante anotar que los docentes aportaron las guías a la clase observada sin especificar la fuente de donde provinieron las mismas.

La codificación completa se realizó de la siguiente manera:

Transcripción de las guías 1, 2, 3; clasificadas por INDICACIONES y las guías se han codificado mediante un número y su nombre así:

1. Guía 1: G1
2. Guía 2: G2
3. Guía 3: G3

GUIA 1- G1



IED ANTONIO VILLAVICENCIO
ASIGNATURA DE CIENCIAS NATURALES - GRADO NOVENO
LECTURA I: EL TAMAÑO DEL UNIVERSO

1. Lea atentamente el siguiente texto, con color rojo subraye las palabras desconocidas y con color azul las ideas que considere más importante.

El espacio es sencillamente enorme... Sencillamente enorme. Imaginemos que estamos a punto de iniciar un viaje en una nave espacial. No vamos a ir muy lejos, sólo hasta el borde de nuestro sistema solar. Pero necesitamos hacernos una idea de lo grande que es el espacio y la pequeña parte del mismo que ocupamos. La mala noticia es que mucho me temo que no podamos estar de vuelta en casa para la cena. Incluso en el caso de que viajásemos a la velocidad de la luz (300.000 kilómetros por segundo), tardaríamos siete horas en llegar a Plutón. Tendremos que ir a la velocidad de una nave espacial, y las naves espaciales son bastante más lentas. Pero no podemos aproximarnos. La velocidad máxima que ha conseguido hasta el momento un artefacto humano es la de las naves espaciales Voyager 1 y 2, que están ahora alejándose de nosotros a unos 56.000 kilómetros por hora. [...] Aun así, tardaron nueve años en llegar a Urano y doce en cruzar la órbita de Plutón.

Es probable que de lo primero que te hagas cargo sea que el espacio tiene un nombre extraordinariamente apropiado y que es muy poco interesante, por desgracia. Posiblemente nuestro sistema solar sea lo más animado que hay en billones de kilómetros, pero todo el material visible que contiene (el Sol, los planetas y sus lunas, los 1.000 millones de rocas que giran en el cinturón de asteroides, los cometas y demás detritus¹ a la deriva) ocupan menos de una billonésima parte del espacio

disponible. Te darás cuenta también enseguida de que ninguno de los mapas que hayas podido ver del sistema solar estaba dibujado ni siquiera remotamente a escala.

La mayoría de los mapas que se ven en las clases muestra los planetas uno detrás de otro a intervalos de buena vecindad, [...] pero se trata de un engaño necesario para poder incluirlos a todos en la misma hoja. En verdad, Neptuno no está un poquito más lejos que Júpiter. Está mucho más allá de Júpiter, cinco veces más que la distancia que separa a Júpiter de la Tierra, tan lejos que recibe sólo un 3 % de la luz que recibe Júpiter. Las distancias son tales, en realidad, que no es prácticamente posible dibujar a escala el sistema solar. Aunque añadieses montones de páginas plegadas a los libros de texto o utilizases una hoja de papel de cartel realmente muy grande, podrías aproximarte siquiera. En un dibujo a escala del sistema solar, con la Tierra reducida al diámetro aproximado de un guisante, Júpiter estaría a 300 metros de distancia y, Plutón, a 2,5 kilómetros —y sería del tamaño similar al de una bacteria, así que de todos modos no podrías verlo a la misma escala; Próxima Centauro, que es la estrella que nos queda más cerca, estaría a 16.000 kilómetros de distancia.

[...] Así que el sistema solar es realmente enorme. Cuando llegásemos a Plutón, nos habríamos alejado tanto del Sol —nuestro amado y cálido Sol, que nos broncea y nos da la vida—, que éste se habría quedado reducido al tamaño de una cabeza de alfiler. Sería poco más que una estrella brillante.

Plutón puede ser el último objeto que muestran los mapas escolares, pero el sistema solar no termina ahí. Ni siquiera estamos cerca del final al pasar Plutón. No llegaremos hasta el borde del sistema solar hasta que hayamos cruzado la nube de Oort, un vasto reino celestial de cometas a la deriva, y no llegaremos hasta allí durante otros —lo siento muchísimo— 10.000 años. Plutón, lejos de hallarse en el límite exterior del sistema solar, se encuentra apenas a una cincuenta milésima parte del trayecto. No tenemos ninguna posibilidad de hacer semejante viaje, claro.

Pero finjamos de nuevo que hemos llegado a la nube Oort. Lo primero que advertirías es lo tranquilísimo que está todo allí. Nos encontramos ya lejos de todo..., tan lejos de nuestro Sol que ni siquiera es la estrella más brillante del firmamento. Parece increíble que ese diminuto y lejano centelleo tenga gravedad suficiente para mantener en órbita a todos esos cometas. No es un vínculo muy fuerte, así que los cometas se desplazan de un modo mayestático, a una velocidad de unos 563 kilómetros por hora. De cuando en cuando, alguna ligera perturbación gravitatoria (una estrella que pasa, por ejemplo) desplaza de su órbita normal a uno de esos cometas solitarios. A veces se precipitan en el vacío del espacio y nunca se los vuelve a ver, pero otras veces caen en una larga órbita alrededor del Sol. Unos tres o cuatro por año, conocidos como cometas de periodo largo, cruzan el sistema solar interior. Con poca frecuencia, esos visitantes errabundos se estrellan contra algo sólido, como la Tierra.

Bill Bryson, Breve historia de casi todo, Barcelona, RBA Libros, pp. 40-43.

Tomado de: La letra en el espejo. Lectura y composición de textos en Educación Secundaria

*A partir de la lectura anterior, **contesta** las siguientes preguntas en tu cuaderno:*

- 1. Si tuvieras que **ordenar** por importancia, esto es, escogiendo en primer lugar la idea que recoja más información del texto, ¿cuál sería tu orden?*
 - a. Plutón no está en el borde del sistema solar*
 - b. La escala del Universo es difícilmente imaginable*
 - c. Plutón apenas disfruta de energía solar*
- 2. **¿Por qué** parece mentira que el sol tenga influencia sobre los cometas?*

3. Vamos, no te asustes y **calcula** por los datos que te ofrecen la distancia en km a Urano. Seguro que en el aula alguien tiene una calculadora. No es difícil. Si quieres aquí va una pista: piensa en la nave más rápida que ha construido el ser humano.
4. ¿**Por qué** ningún ser vivo tiene posibilidad alguna de llegar al final del sistema solar?
5. **Ordena** de “dentro hacia afuera” los siguientes elementos: nube de Oort, Tierra, Sol, Plutón, Júpiter.
6. **Construye** un mapa conceptual sobre la lectura.
7. **Realiza** un dibujo donde grafiques el sistema solar (o una aproximación) a partir de la descripción que se realiza en la lectura.

GUÍA 2-G2

Noveno Básico, Historia y Geografía

Actividades de estudio para la Unidad 1

Tema: Volumen y distribución de la población mundial

Volumen y distribución de la población mundial

Al 12 de octubre de 1999, había en el planeta cerca de 6.000 millones de personas vivas, lo cual representó un agregado de 1.000 millones en sólo doce años. Casi la mitad de esas personas tenía menos de 25 años; más de 1.000 millones eran jóvenes de entre 15 y 24 años de edad, los progenitores de la próxima generación.

La población mundial está aumentando a razón de 78 millones de personas por año, cantidad algo inferior al total de la población de Alemania. La población mundial se ha duplicado en comparación con 1960.

Población por países

Países más poblados del mundo 1995-2000 (millones de habitantes)

<i>País</i>	<i>1995</i>	<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>	<i>2000</i>
<i>China a/</i>	1.236,7	1.246,2	1.242,8	1.253,9	1.264,8	1.275,1
<i>India b/</i>	922,0	939,5	955,2	970,9	986,6	1.002,1
<i>Estados Unidos de Norteamérica</i>	263,0	265,5	268,0	270,3	272,7	281,4 <i>P/</i>
<i>Indonesia</i>	194,8	196,8	199,9	204,4	207,4	210,5
<i>Brasil</i>	155,8	157,9	159,6	161,8	165,4	167,7
<i>Federación Rusa</i>	148,1	147,7	147,1	146,5	145,6	145,5
<i>Pakistán c/</i>	130,3	134,2	138,2	131,5	134,5	137,5
<i>Bangladesh</i>	119,9	122,1	124,3	131,8 <i>P/</i>	134,6 <i>P/</i>	137,4
<i>Japón</i>	125,5	125,8	126,1	126,4	126,7	126,9
<i>Nigeria</i>	99,3 <i>P/</i>	99,2	105,0 <i>P/</i>	107,9 <i>P/</i>	110,9 <i>P/</i>	115,2
<i>México d/</i>	91,2	ND	93,7	ND	ND	97,5
<i>Alemania</i>	81,7	81,9	82,1	82,0	82,1	82,0 <i>P/</i>

<i>Viet Nam</i>	74,0	75,4	75,1 P/	76,1 P/	77,1 P/	77,7
<i>Filipinas</i>	70,3	71,9	73,5	75,2	74,8	76,3
<i>Egipto</i>	57,5	59,3	60,1	61,3	62,7	64,0
<i>Turquía</i>	60,6	61,5	62,5	63,4	64,3	67,4
<i>Irán</i>	59,2	60,1	60,9	61,8	62,8	63,7
<i>Tailandia</i>	59,4	60,0	60,6	61,2	61,6	62,3
<i>Etiopía</i>	54,7	56,4	58,1	59,9	61,7	63,5
<i>Francia</i>	58,1	58,4	58,6	58,9	59,1	58,9
<i>Reino Unido</i>	58,6	58,8	59,0	59,2	59,5	59,5
<i>Italia</i>	57,3	57,4	57,5	57,5 P/	57,5 P/	57,8
<i>Ucrania</i>	51,7	51,3	50,9	50,5	50,1	49,6
<i>Corea del Sur</i>	45,1	45,5	46,0	46,4	46,9	47,3
<i>España</i>	39,2	39,3	39,3	39,4	39,4	39,5
<i>Polonia</i>	38,6	38,6	38,7	38,7	38,7	38,6 P/
<i>P/</i>	<i>Preliminar.</i>					
<i>ND</i>	<i>No disponible.</i>					
<i>NOTA:</i>	<i>Los datos corresponden a estimaciones oficiales de cada país y de la División de Población de las Naciones Unidas, a la mitad de cada año (1° de Julio), con excepción de los de México, que se refieren a eventos censales y encuestas.</i>					

a/	<i>Con propósitos estadísticos los datos para China no incluyen la Región Administrativa Especial de Hong Kong, Región Administrativa Especial de Macao y Taiwan provincia de China.</i>
b/	<i>Incluye Jammu y Kashmir.</i>
c/	<i>Excluye Jammu, Kashmir, Junagardh, Manavadar, Gilgit y Baltistán.</i>
d/	<i>Para 1995, cifras al 5 de noviembre; para 1997, al periodo comprendido entre el 8 de septiembre al 15 de diciembre; y para 2000, al 14 de febrero.</i>
FUENTE:	<i>ONU, Monthly Bulletin of Statistics, November 2001.</i>

Tasas de Población

Los movimientos naturales de la población

Los movimientos naturales de una población son aquellos que muestran el crecimiento o descenso del número de habitantes atendiendo únicamente a los nacimientos y las defunciones, Para ello debemos calcular la **tasa de natalidad**, la **tasa de mortalidad** y el **crecimiento vegetativo**.



El crecimiento natural, o vegetativo es simplemente los nacimientos menos las defunciones, Si hay más defunciones que nacimientos obtendremos un número negativo, o dicho de otro modo, en lugar de ganar población se pierde.

Crecimiento natural = Nacimientos – Defunciones

La estructura de la población



La estructura de la población es la cantidad de personas que hay en cada edad. Llamamos cohorte al conjunto de personas que han vivido un mismo acontecimiento demográfico. Una generación es una cohorte cuyo acontecimiento demográfico ha sido el nacimiento.

Distribución espacial de la población mundial

La población mundial no está uniformemente distribuida por todo el globo, sino que tiende a concentrarse en las regiones más ricas, o en aquellas que necesitan mucha fuerza de trabajo para mantener su economía, aunque sea de subsistencia.

Incluso, dentro de cada región, la población no ocupa el territorio de manera uniforme, sino que tiende a concentrarse en puntos de máxima densidad, en las ciudades, dejando el mundo rural más despoblado.

La densidad demográfica nos muestra cómo está distribuida la población en el espacio, y es la relación entre la población y la superficie.

Densidad demográfica = Población/Superficie del país en km²

Existen, en el planeta, cuatro grandes zonas de alta densidad de población, todas ellas en el hemisferio norte, en las cuales el 75 por ciento de la población se concentra en las latitudes medias, con climas benignos.

Los grandes focos de población son:

Asia oriental: Japón y la costa China, Japón tiene una economía capitalista desarrollada mientras que China tiene una economía socialista basada en la agricultura arroceras de tipo asiático, que necesita mucha fuerza de trabajo,

Asia meridional: India, Paquistán, Indonesia, Bangladesh y la península de Indochina, Tienen economías tercermundistas basadas, también, en la agricultura arroceras de tipo asiático, Es una economía que necesita mucha mano de obra para su sostenimiento.

Europa central: con una economía capitalista desarrollada. Es la región que mejor tiene distribuida su población.

Y el noroeste de Norteamérica: entre la costa y la región de los Grandes Lagos. Es el país más urbanizado del planeta. Posee una megalópolis desde Washington hasta Boston y Chicago. Tiene una economía capitalista muy desarrollada.

En el hemisferio Norte podemos encontrar otras zonas densamente pobladas, pero mucho más pequeñas. como la costa californiana de los Estados Unidos, México Distrito Federal, el sur de Europa, el delta del Nilo y la región del río Níger.



*Existen, por el contrario, cuatro grandes vacíos demográficos, vinculados a factores climáticos. Son zonas conocidas como **ecúmene** o lugares deshabitados o con escaso número de población, que se contraponen a las áreas densamente pobladas **ecúmene**.*

Zonas ecúmenes tenemos en los desiertos fríos de ambos hemisferios, el Ártico y el Antártico; los desiertos. Cálidos y áridos subtropicales; las selvas ecuatoriales y la alta montaña. Estos desiertos se extienden por todo el mundo: Siberia. Canadá, el Sahara, el Amazonas, el de Atacama, la Patagonia, el Tíbet, el desierto australiano, etc.

Frecuentemente, la mayor parte de la población se concentra en una sola ciudad, casi siempre la capital, en el resto del país nos encontramos con el mundo rural, sin apenas

ciudades intermedias. Es este tipo de ciudades las que se tienden a potenciar últimamente, en los países del Tercer Mundo, pero con éxitos escasos. Sólo Marruecos puede presentar unos resultados más equilibrados.

Como decíamos, la población no está distribuida uniformemente sobre la superficie terrestre, sólo aproximadamente el treinta por ciento está poblado de manera permanente.

En líneas generales, en cada continente la población ocupa una posición periférica. Es decir, se asienta principalmente en las costas y se sitúa en la mayoría de los casos hasta los quinientos metros sobre el nivel del mar.

Para analizar la distribución de la población se utiliza el concepto de **densidad demográfica** que expresa, en promedio, la cantidad de personas por kilómetro cuadrado de superficie terrestre.

Densidad de población = $\frac{\text{número de habitantes}}{\text{superficie}}$ = hab./km²

Densidad mundial = $\frac{6,000 \text{ millones de hab.}}{150 \text{ millones km}^2}$ = 40 hab./km²

	Población	Superficie	Densidad
África	812,6	30.000.000	26
Am. anglosajona	317,1	19.500.000	15,6
Am. Latina	526,5	22.500.000	22,2
Asía	3720,7	44.000.000	81,5
Europa	726,4	10.000.000	73
Oceanía	30,9	9.000.000	3,3

Los vacíos demográficos o zonas ecúmene

Representan más de la cuarta parte de las tierras emergidas y sólo albergan al dos por ciento de la humanidad. Estos núcleos débilmente poblados se localizan en las **tierras frías**, en las **tierras áridas** y en las **tierras cálidas y húmedas**.

- Las zonas frías de ambos hemisferios y áreas limitadas por la línea de nieves eternas, también llamadas **desiertos blancos**, son las regiones **más** hostiles para la presencia humana por la brevedad de los períodos sin hielo y las bajas temperaturas.
- El mayor obstáculo para la ocupación permanente de las zonas áridas (**desiertos amarillos**) es la escasez de agua y los suelos carentes de materia orgánica; así el desarrollo de la agricultura y la cría de ganado se ven disminuidos.
- Las zonas cálidas y húmedas (desiertos verdes) se encuentran situadas en torno al ecuador, por ejemplo, la cuenca del Amazonas en América del Sur y la isla de Nueva Guinea en el Océano Pacífico. Los elevados porcentajes de humedad, las altas temperaturas y la abundancia de vegetación han sido los factores principales de la escasa ocupación humana.

Los grandes focos de concentración o zonas ecúmene

Existen cuatro zonas de intenso poblamiento sobre la superficie terrestre, tres de las cuales se localizan en el continente euroasiático.

El mayor foco se encuentra en Asia Oriental, especialmente en Japón, Corea y el este de China. Concentra más de la cuarta parte de la población mundial. Entre las causas de la alta densidad están las favorables condiciones climáticas para la agricultura, el relieve llano, la antigüedad en la ocupación y la tradición cultural y religiosa que favorece las familias numerosas dedicadas a actividades agrícolas.

El segundo foco demográfico se localiza en Asia Meridional, en países como la India, Indonesia, Bangladesh y Pakistán, donde además de ciudades importantes hay un predominio de población rural fuertemente concentrada.

El tercer foco está constituido por la mayor parte de Europa, incluyendo el centro-oeste de Rusia. Las condiciones físicas son favorables, por eso la mayor proporción de tierras está dedicada a la agricultura. Pero la mayoría de las concentraciones humanas es resultado del desarrollo de las actividades secundarias y terciarias (industrias, comercio, servicios),

El cuarto foco de población se localiza en la costa nordeste de América del Norte. En ella resalta la gran megalópolis americana que se extiende desde Boston hasta Washington,

Fuera de estos cuatro focos, existen grandes metrópolis, como México, San Pablo, Buenos Aires, etcétera cuya principal característica es la concentración poblacional en relación con los espacios circundantes de débil ocupación.

Necesidades para el futuro

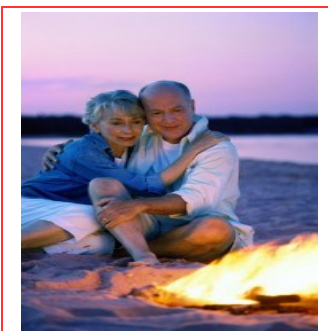
Para el futuro, revestirá importancia crítica la seguridad alimenticia. Por ejemplo, para alimentar suficientemente una población de 8.900 millones de personas será necesario administrar casi el doble de las calorías básicas que se consumen hoy. También tendrá importancia crítica el acceso al agua.

A partir del momento en que la población mundial superó los 5.000 millones, en 1987, se han acumulado pruebas de que las pautas de consumo desequilibradas y el despilfarro, sumados a las crecientes cantidades de seres humanos, han afectado profundamente el clima mundial.

En 1992, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD) reconocieron que los factores demográficos, así como los niveles de ingresos, las tecnologías de producción y las pautas de consumo, influyen sobre la situación del medio ambiente. El gradual calentamiento de la atmósfera terrestre es un hecho; sigue sin determinar qué efecto tendrá. El cambio climático mundial en gran escala podría producirse muy rápidamente si las tendencias negativas se reforzaran recíprocamente.

Los posibles cambios, como el aumento del nivel del mar, las mayores precipitaciones pluviales en algunos lugares o las más altas temperaturas en otros, afectarán a miles de millones de personas. Por ejemplo, un aumento de 50 centímetros en el nivel del mar inundaría a 11 de las 13 principales ciudades del mundo. Más de la mitad de la población del mundo (3.200 millones de personas) vive en un radio de 200 kilómetros de una costa.

La creciente cantidad de pobres en los países pobres entraña un reproche a todos quienes están preocupados por la justicia social, el medio ambiente y el desarrollo. Los gobiernos y la comunidad internacional deben reconocer su responsabilidad en cuanto a eliminar la extrema pobreza. El rápido crecimiento de la población es sólo uno entre muchos temas de preocupación, pero contribuye al deterioro del medio



ambiente, a las presiones sobre la tierra y los recursos hídricos y a la inestabilidad política.

Los efectos acumulados de la persistente pobreza, como la desnutrición y la mala salud en escala masiva; la discriminación de género y las desigualdades en esferas clave, entre ellas la educación y la salud, incluida la salud reproductiva; las nuevas amenazas, como el VIH/SIDA; el cambio del medio ambiente; y la disminución creciente de los recursos internacionales asignados al desarrollo tienen el potencial de cancelar los beneficios de la menor fertilidad lograda en las últimas generaciones, y ello podría tener consecuencias mundiales,

Proyecciones

La población podría aumentar hasta 8.900 millones de personas hacia 2050. Según las proyecciones de la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, la población mundial aumentará desde 6.000 millones de personas en 1999 hasta entre 7.300 millones y 10.700 millones hacia 2050, y la cantidad que se considera más probable es 8.900 millones.

La diferencia de 3.400 millones entre las proyecciones alta y baja, que reflejan las diferentes hipótesis acerca de las futuras tasas de fecundidad, tiene una magnitud igual al total de la población mundial en 1966.

La actual tasa de crecimiento demográfico es 1,33 por ciento. Según la proyección mediana, se prevé que los incrementos anuales han de disminuir gradualmente, desde 78 millones en la actualidad hasta 64 millones en el período 2020-2025. y posteriormente han de disminuir pronunciadamente, hasta 33 millones en el período 2045-2050,

Cuadro los 10 Países más poblados del mundo

<i>País</i>	<i>Población Total 1999 (millones)</i>	<i>Población Total (proyección a 2025)</i>
<i>China</i>	<i>1.266,8</i>	<i>1.480,4</i>
<i>India</i>	<i>998,1</i>	<i>1.330,4</i>
<i>Estados Unidos</i>	<i>276,2</i>	<i>325,6</i>
<i>Indonesia</i>	<i>209,3</i>	<i>273,4</i>
<i>Brasil</i>	<i>168,0</i>	<i>217,9</i>
<i>Pakistán</i>	<i>152,3</i>	<i>263,0</i>
<i>Federación de Rusia</i>	<i>147,2</i>	<i>137,9</i>
<i>Bangladesh</i>	<i>126,9</i>	<i>178,8</i>
<i>Japón</i>	<i>126,5</i>	<i>121,2</i>
<i>Nigeria</i>	<i>108,9</i>	<i>183,0</i>

Cuadro los 10 países más poblados en América Latina

<i>País</i>	<i>Población Total 1999 (millones)</i>	<i>Población Total (proyección a 2025)</i>
<i>Brasil</i>	<i>168,0</i>	<i>217,9</i>
<i>México</i>	<i>97,4</i>	<i>130,2</i>
<i>Colombia</i>	<i>41,6</i>	<i>59,8</i>
<i>Argentina</i>	<i>36,6</i>	<i>47,2</i>
<i>Perú</i>	<i>25,2</i>	<i>35,5</i>
<i>Venezuela</i>	<i>23,7</i>	<i>34,8</i>
<i>Chile</i>	<i>15,0</i>	<i>19,5</i>
<i>Ecuador</i>	<i>12,4</i>	<i>17,8</i>
<i>Cuba</i>	<i>11,2</i>	<i>11,8</i>
<i>Guatemala</i>	<i>11,1</i>	<i>19,8</i>
<i>República Dominicana</i>	<i>8,4</i>	<i>11,2</i>

Fuente del apartado “La Población Mundial”: Fondo de Población de las Naciones unidas

Afortunadamente la tasa de fertilidad está disminuyendo en todo el mundo y aunque la población continuará aumentando por el acceso a la edad fértil de las generaciones

jóvenes, mucho más numerosas, la prolongación de las tendencias actuales permite predecir que la población mundial alcanzará la estabilidad en el año 2110, cuando vivan 10.529 millones de personas. Pero hasta entonces la situación de desequilibrio demográfico mundial continuará inevitablemente su deterioro.

Responda las siguientes preguntas:

1.- **Observando** la Tabla “Países más poblados del mundo 1995-2000 (millones de habitantes)”, **indicar** los países que aumentan y los que disminuyen su volumen de población en mayor proporción y los que se mantienen sin cambios significativos.

Modelo de cuadro para realizar

Cambios de población	Países	Continente
Aumentos		
Mantenimientos		
Disminuciones		

2.- **Definir** Tasa de natalidad, de mortalidad y crecimiento vegetativo.

3.- **Identificar** las razones para la distribución espacial de la población mundial en la actualidad.

4.- **Mencionar** al menos 3 países según los grandes focos de población mundial, indicando alguna característica de esos países o zonas.

5.- **Indicar** una característica de cada una de las tres zonas ecúmenes o de vacíos demográficos de la tierra. Identificar una zona geográfica de cada ecúmene.

6.- **Indicar** las razones que existen para que la población se localice en grandes focos de concentración demográfica en el mundo y cuáles son esas zonas. ¿Chile en qué tipo de foco de concentración demográfica se localiza?

- 7.- **Explicar** por qué el hombre prefiere zonas de clima templado para establecerse.
- 8.- **Explicar brevemente** por qué los factores demográficos, así como los niveles de ingresos, las tecnologías de producción y las pautas de consumo influyen sobre la situación del medio ambiente.
- 9.- **Graficar** el “Cuadro los 10 Países más poblados del mundo” y ordenarlos después por continente.
- 10.- **Explicar** cómo influye la migración en la sobrepoblación y el movimiento de la población en distintas zonas del mundo.
- 11.- **Explicar** las Políticas de población en Japón.
- 12.- **Explicar** las Políticas de población en China.
- 13.- **Indique** que perspectivas tendrá la migración laboral internacional

GUIA 3-G3



IED ANTONIO VILLAVICENCIO
ASIGNATURA DE CIENCIAS NATURALES - GRADO NOVENO
GUIA I - SISTEMA NERVIOSO - LA NEURONA

1. **Lea atentamente** el siguiente texto, **con color rojo subraye** las palabras desconocidas (búsquelas en el diccionario y escriba el vocabulario en su cuaderno) y **con color azul** las ideas que considere más importantes.

EL SISTEMA NERVIOSO

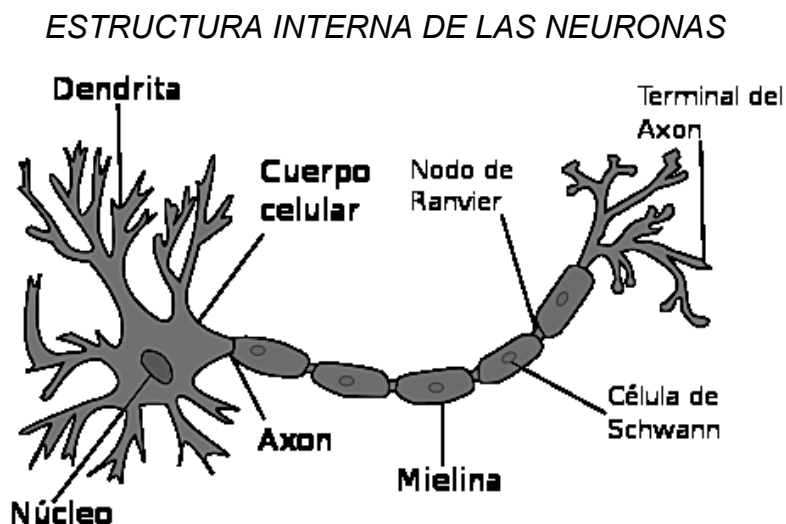
Todos los seres vivos necesitan percibir y reaccionar frente a las variaciones de su medio ambiente externo e interno; sin embargo, los animales son los únicos que lo hacen a través de un sistema nervioso. El sistema nervioso regula todo el

funcionamiento de un organismo, es responsable tanto de las acciones voluntarias conscientes como de la actividad automática inconsciente de los múltiples órganos viscerales. Además se encarga de las relaciones con el medio exterior y constituye en el humano el sistema principal de las actividades intelectuales, en pocas palabras controla por completo la vida de un individuo (Solomon, Berg & Martin, 2001).

La neurona es la célula fundamental del sistema nervioso, se distingue de todas las demás células por sus largas extensiones o procesos citoplasmáticos (Solomon, Berg & Martin, 2001). Las neuronas se diferencian también de la mayoría de otras células en que son excitables, es decir, pueden experimentar cambios rápidos en el potencial eléctrico a través de su membrana debido al flujo de iones desde o hacia el interior celular. (Kandel, Schwartz & Jessel, 1997).

1. A partir de la lectura, **contesta las siguientes preguntas** en tu cuaderno:

- ¿**Por qué** se diferencian los animales del resto de seres vivos?
- ¿**Cuáles** son las funciones de un sistema nervioso?
- ¿**Qué** características tiene la neurona, que la diferencian del resto de células?
- ¿**Cuál** es la idea central de la lectura?

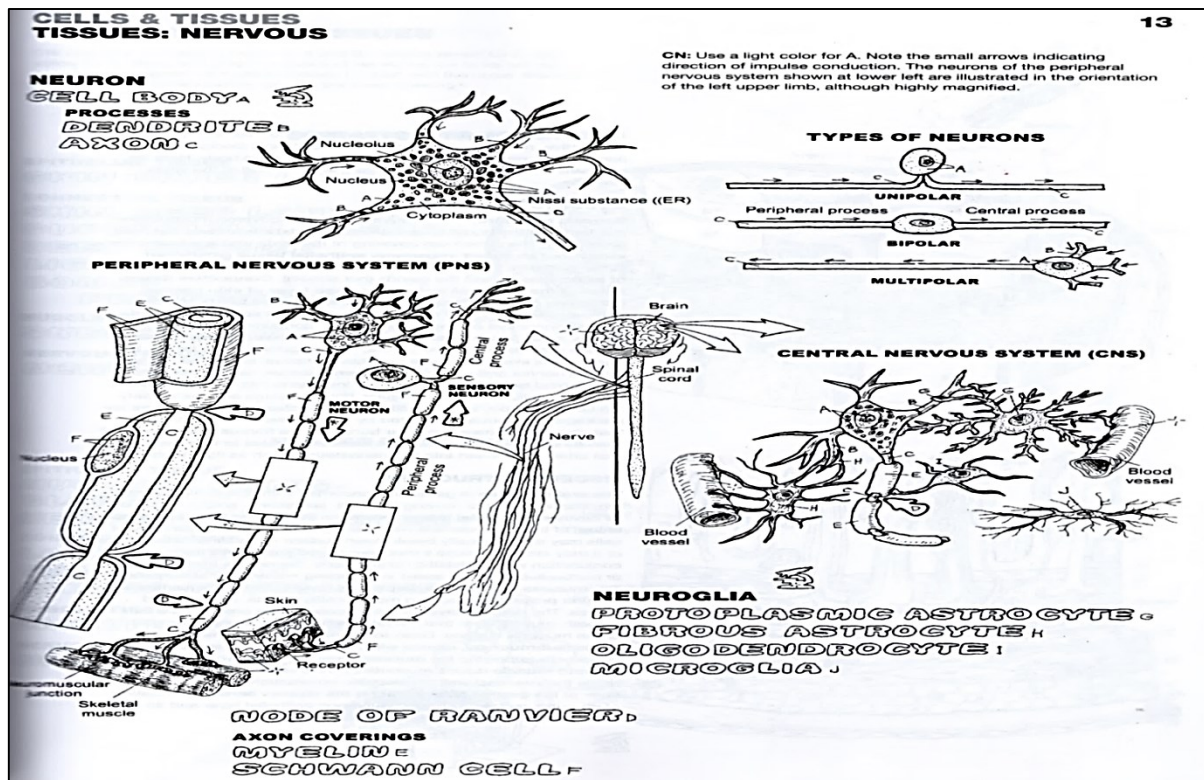


Una neurona típica, está conformada por:

- Núcleo: que está en el cuerpo celular, suele ocupar una posición central y ser muy visible, se encarga de dirigir las acciones de la neurona.
 - Axón: que es una prolongación del soma neuronal recubierta por una o más células de Schwann, tiene como función transportar sustancias y conducir el impulso nervioso.
 - Dendritas: son ramificaciones que proceden del soma neuronal que consisten en proyecciones citoplasmáticas, su función es recibir estímulos y la alimentación celular.
2. **Relacione** la estructura con su función, de acuerdo a la lectura.

- | | |
|---------------------|---|
| • Sistema nervioso | Célula fundamental del sistema nervioso. |
| • Dendritas | Conduce el impulso nervioso. |
| • Membrana neuronal | Regula todo el funcionamiento de un organismo. |
| • Núcleo | Experimenta cambios en el potencial eléctrico. |
| • Axón | Reciben estímulos. |
| • Neurona | Estructura de la neurona que dirige todas las acciones. |

3. **Coloree** el siguiente esquema del tejido nervioso, busque el significado de las palabras en inglés y colóquelas en frente. Primero coloree la palabra, luego la estructura que esta señala del mismo color.



4. **Busque** en la sopa de letras, palabras relacionadas con el sistema nervioso y las neuronas.

M	I	E	L	I	N	A	N	E	R	Y	U	I	O	S	A	T	I	R	D	N	E	D
W	R	T	D	F	H	A	I	M	P	U	L	S	O	N	E	R	V	I	O	S	O	P
I	O	N	E	S	N	U	C	L	E	O	N	E	U	O	D	V	Ñ	L	K	O	D	G
K	S	D	F	O	G	H	J	A	F	G	J	K	L	N	E	U	A	R	O	N	A	S
S	D	F	R	E	S	T	I	M	U	L	O	S	D	E	N	D	X	R	I	T	A	S
S	S	U	S	I	S	T	E	M	A	N	E	R	V	I	O	S	O	D	D	G	H	J
S	E	W	E	W	D	D	D	R	G	D	E	N	D	N	U	C	N	L	E	O	D	G
N	U	O	R	G	A	N	I	S	M	O	S	D	E	N	D	R	Y	U	I	S	C	V

Segunda etapa. En esta parte se hizo una primera clasificación de la información obtenida de las guías de acuerdo con el término-motivo recurrente problema(s) resaltado en verde y sus repeticiones resaltadas en diferentes colores:

<i>Lea atentamente</i>	<i>De acuerdo a las siguientes</i>	<i>Identificar las razones</i>
<i>Subraye las palabras</i>	<i>instrucciones</i>	<i>Mencionar</i>
<i>Conteste en su cuaderno</i>	<i>Elija un color, primero coloree la palabra</i>	<i>Indicar una característica</i>
<i>Explique en sus propias palabras</i>	<i>Luego(coloree) la estructura correspondiente,</i>	<i>Indicar las razones</i>
<i>Contesta las siguientes preguntas</i>	<i>Realiza</i>	<i>Explicar por qué</i>
<i>Defina</i>	<i>Contesta</i>	<i>Explicar brevemente por</i>
<i>Defina son falsas o verdaderas</i>	<i>Ordenar</i>	<i>Graficar</i>
<i>Coloree la siguiente plantilla</i>	<i>Calcula</i>	<i>Explicar</i>
<i>Por qué</i>	<i>Construye</i>	<i>Indique</i>
<i>Ordenar</i>	<i>Realiza</i>	<i>Coloque la traducción</i>
	<i>Responda las siguientes preguntas:</i>	<i>En frente</i>
	<i>Observando</i>	<i>Relacione</i>
	<i>Definir</i>	

4.3 Tercera Etapa o selección de las respuestas resultantes del primer término recurrente a partir del criterio *Estrategias o Instrucciones*.

4.3.1. G1

- **Lea atentamente** el siguiente texto, **con color rojo subraye** las palabras desconocidas y con **color azul** las ideas que considere más importante.

- A partir de la lectura anterior, **contesta** las siguientes preguntas en tu cuaderno:

- Si tuvieras que **ordenar** por importancia, esto es, escogiendo en primer lugar la idea que recoja más información del texto, ¿cuál sería tu orden?

- ¿**Por qué** parece mentira que el sol tenga influencia sobre los cometas?

- Vamos, no te asustes y **calcula** por los datos que te ofrecen la distancia en km a Urano. Seguro que en el aula alguien tiene una calculadora. No es difícil. Si quieres aquí va una pista: piensa en la nave más rápida que ha construido el ser humano.

- ¿**Por qué** ningún ser vivo tiene posibilidad alguna de llegar al final del sistema solar?

- **Ordena** de “dentro hacia afuera” los siguientes elementos: nube de Oort, Tierra, Sol, Plutón, Júpiter.

- **Construye** un mapa conceptual sobre la lectura.

- **Realiza** un dibujo donde grafiques el sistema solar (o una aproximación) a partir de la descripción que se realiza en la lectura.

4.3.2. G2

- **Responda** las siguientes preguntas:

.- **Observando** la Tabla “Países más poblados del mundo 1995-2000 (millones de habitantes)”, **indicar** los países que aumentan y los que disminuyen su volumen de población en mayor proporción y los que se mantienen sin cambios significativos

.- **Definir** Tasa de natalidad, de mortalidad y crecimiento vegetativo.

- **Identificar** las razones para la distribución espacial de la población mundial en la actualidad.

- **Menciona** al menos 3 países según los grandes focos de población mundial, indicando alguna característica de esos países o zonas.

- **Indicar** una característica de cada una de las tres zonas acúmenes o de vacíos demográficos de la tierra. Identificar una zona geográfica de cada acumen.
- **Indicar** las razones que existen para que la población se localice en grandes focos de concentración demográfica en el mundo y cuáles son esas zonas. ¿Chile en qué tipo de foco de concentración demográfica se localiza?
- **Explicar** por qué el hombre prefiere zonas de clima templado para establecerse.
- **Explicar brevemente** por qué los factores demográficos, así como los niveles de ingresos, las tecnologías de producción y las pautas de consumo influyen sobre la situación del medio ambiente.
- .- **Graficar** el “cuadro los 10 Países más poblados del mundo” y ordenarlos después por continente.
- .- **Explicar** cómo influye la migración en la sobrepoblación y el movimiento de la población en distintas zonas del mundo.
- .- **Explicar** las políticas de población en Japón.
- .- **Explicar** las políticas de población en China.
- .- **Indique** que perspectivas tendrá la migración laboral internacional.

4.3.3. G3

Lea atentamente el siguiente texto, con **color rojo subraye** las palabras desconocidas (búsquelas en el diccionario y escriba el vocabulario en su cuaderno) y **con color azul las ideas que considere más importantes**. A partir de la lectura, **contesta las siguientes preguntas** en tu cuaderno:

- ¿**Por qué** se diferencian los animales del resto de seres vivos?
 - ¿**Cuáles** son las funciones de un sistema nervioso?
 - ¿**Qué** características tiene la neurona, que la diferencian del resto de células?
 - ¿**Cuál** es la idea central de la lectura?
 - **Relacione** la estructura con su función, de acuerdo a la lectura.
- 4.4. Cuarta Etapa o selección o recorte de las respuestas resultantes de los apartados pertinentes o más relacionados con nuestro criterio *Estrategias o instrucciones*.**

4.4.1. G1

- Lea atentamente [...] con color rojo subraye [...] color azul [...].
- contesta [...]
- [...] ordenar [...] escogiendo [...] ¿cuál sería tu orden? [...]
- ¿Por qué [...]
- [...] calcula [...] piensa [...].
- ¿Por qué [...]
- Ordena [...].
- Construye [...]-
- Realiza [...] grafiques [...]

4.4.2. G2

- Responda [...]
- .- Observando [...] indicar [...]
- .- Definir [...]
- Identificar [...]
- Mencionar [...] indicando [...].
- Indicar [...] Identificar [...]
- Indicar [...]?
- Explicar [...] por qué [...].
- .- Explicar brevemente [...] por qué [...]
- .- Graficar [...] ordenarlos [...]
- .- Explicar [...].
- .- Explicar [...]
- .- Explicar [...]
- .- Indique [...]

4.4.3. G3

-**Lea atentamente** [...] con **color rojo subraye** [...](búsquelas [...])escriba [...]

-¿**Por qué** [...]

-¿**Cuáles** [...]

-¿**Qué** características [...]diferencian [...]?

-¿**Cuál** es la idea central [...]

-**Relacione** [...]

4.5. Quinta Etapa o predicados del término recurrente. Estrategias o Instrucción

4.5.1 G1

Lea atentamente [instrucción de lectura de decodificación]el siguiente texto, **con color rojo subraye** las palabras desconocidas [instrucción para cumplir una tarea]y con **color azul** las ideas que considere más importantes [instrucción para cumplir una tarea].

- A partir de la lectura anterior, **contesta**[instrucción desde lo comprensivo]las siguientes preguntas en tu cuaderno:

-Si tuvieras que **ordenar**[instrucción de discriminación]por importancia, esto es, escogiendo en primer lugar la idea que recoja másinformación del texto, ¿cuál sería tu orden?

-¿**Por qué**[instrucción para argumentar]parece mentira que el sol tenga influencia sobre los cometas?

-Vamos, no te asustes y **calcula**[instrucción para interpretar]por los datos que te ofrecen la distancia en km a Urano. Seguro que en el aula alguien tiene una calculadora. No es difícil. Si quieres aquí va una pista: piensa en la nave más rápida que ha construido el ser humano.

-¿**Por qué**[instrucción para argumentar]ningún ser vivo tiene posibilidad alguna de llegar al final del sistema solar?

-**Ordena**[instrucción de discriminación]de “dentro hacia afuera” los siguientes elementos: nube de Oort, Tierra, Sol, Plutón, Júpiter.

-**Construye**[instrucción para interpretar]un mapa conceptual sobre la lectura.

-**Realiza**[instrucción para interpretar] un dibujo donde grafiques el sistema solar (o una aproximación) a partir de la descripción que se realiza en la lectura.

Sexta etapa. Aquí se procedió a listar todos los predicados asignados a los nuevos recortes seleccionados, colocando en frente el número del informante. Una vez listados se procedió a realizar la mezcla que consiste básicamente en realizar una primera categorización afín con los de la información obtenida.

[Instrucción de lectura de decodificación]

[Instrucción para cumplir una tarea]

[Instrucción desde lo comprensivo]

[Instrucción para interpretar]

[Instrucción de discriminación]

[Instrucción para argumentar]

Séptima etapa. Aquí se tejieron relaciones y se buscaron categorías a partir de la información encontrada se establecieron los campos semánticos para luego elaborar las primeras categorías.

I. Las oposiciones

Primera oposición: instrucciones para decodificar/ para discriminar

II. El campo semántico

Estrategias de lectura

III. Las primeras categorías

Estrategias de lectura: cognitivas-metacognitivas

Octava etapa. En esta etapa se recuperó la información base a partir de las primeras categorías resultado del análisis.

Estrategias de lectura

- **Cognitivas**
- **Meta cognitiva**

Antes: planeación

Durante: Monitoreo

Después: Evaluación

Novena etapa. Ya en esta etapa se realizó la redacción del texto explicando cada categoría o nivel categorial dándose inicio al momento de la conceptualización.

Se ha presentado un ejemplo de análisis de uno de los corpus, específicamente de las guías de trabajo. A continuación, se presentan los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes de Noveno y a los docentes.

Encuestas

A estudiantes

1. En la pregunta 2 y la pregunta 10 se evidencia que los estudiantes poco leen por cuanto a la pregunta: ¿Cuántos libros o revistas has leído durante este año?

2. En la pregunta numero 6 los jóvenes demuestran la dificultad de comprensión textual en textos expositivos y argumentativos.

3. En la pregunta número 9 se evidencia la falta de estrategias de comprensión lectora motivo por el cual el joven pierde el interés por realizar el proceso de la lectura.

Esto se muestra porque la mayoría (27 estudiantes) dejan el texto cuando no entienden lo que leen.

4 En la pregunta número 8 “Cuando lees tomas apuntes, subrayas el título, haces resúmenes, o mapas conceptuales o alguna otra actividad. ¿Cuál?” A lo que 25 estudiantes respondieron que realizaban otra actividad. Solamente 8 realizan resúmenes, 3 mapas conceptuales.

En conclusión, podemos observar la dificultad de los estudiantes para la realización de comprensión lectora y la ausencia de implementación de estrategias pedagógicas en el proceso de lectura, esto se debe al desconocimiento de actividades que se pueden implementar durante y después de la lectura.

A docentes

Respecto a las respuestas dadas por los docentes en las encuestas observamos algunas dificultades de los maestros a la hora de guiar a sus estudiantes en la comprensión de textos. A continuación, observaremos algunas actividades realizadas por ellos durante y después de la lectura.

En la pregunta ¿Cuál es su estrategia para motivar al estudiante a leer? 9 contestaron que les hacen preguntas sobre el contenido del texto, este ejercicio lo imponen sin antes explicar.

Esta es la muestra de los talleres analizados.

Talleres

1. Argumentativo:

El objetivo de realizar el taller de tipo argumentativo con los estudiantes era que ellos comprendieran la estructura de este tipo de texto. Se hizo una lectura oral donde los estudiantes practicaron una buena entonación y el uso correcto de signos de puntuación.

Enseguida se procedió a contestar algunas preguntas de comprensión de lectura donde se aplicaron algunas preguntas de reconocimiento del texto en cuanto a su estructura. El resultado de la evaluación de esta actividad fue que la mayoría de los jóvenes no reconocieron la estructura del texto argumentativo. Se formularon algunas preguntas de tipo inferencial sobre el texto, el 70% de los muchachos no respondieron de forma correcta pues se nota el poco análisis sobre la lectura que ellos realizan. Solamente el 30% respondieron acertadamente a las preguntas de comprensión sobre el contenido del texto. Concluimos que los estudiantes confunden la estructura del texto argumentativo con la estructura de otro tipo de texto.

2. Texto Expositivo:

El desarrollo de esta actividad se llevó a cabo través de una serie de preguntas de tipo inferencial sobre el contenido del texto. Luego se procedió a preguntar sobre tipología textual, ejercicio en el cual se observó que el 90% de los jóvenes confunden textos narrativos con textos expositivos. En cuanto a la comprensión de lectura, respondieron de manera referencial el 80% y de manera inferencial el otro 20%. En

conclusión, la falta de referencias de los estudiantes en cuanto a la estructura del texto expositivo. También se evidencia el bajo nivel de comprensión de lectura.

3. Texto Narrativo:

En este tipo de texto el estudiante debe reconocer los elementos que conforman esta estructura textual. El porcentaje de los estudiantes que reconocieron correctamente la estructura del texto narrativo fue del 90%. Solamente un 10% de ellos no reconocieron esta estructura. El resultado en cuanto a la comprensión de lectura fue de un 60% que respondieron correctamente a las preguntas de tipo inferencial, un 25% respondieron de manera referencial y un 5% no respondieron nada. El estudiante reconoce más los textos de tipo narrativo frente a la tipología textual de otros textos.

Luego de haber realizado las diferentes actividades de tipología textual, nos damos cuenta de la frecuente confusión de los estudiantes frente a esta. Si estos confunden los textos se hace más complicada la correcta comprensión sobre ellos.

Resultados

1. ¿Cuáles estrategias usa para motivar al estudiante a leer? 9 respondieron que leen cuentos, 3 ponerlos a leer una película y luego leer el texto, 4 respondieron que se les hace comprensión de lectura sobre un texto sugerido y 4 que simplemente les pregunta de qué se trata el texto.

Textos narrativos

2. ¿Qué leen sus estudiantes? 10 respondieron que cuentos y novelas y 5 que informes de textos historia y geografía, 5 letras de canciones

Textos narrativos

Texto expositivo

3. ¿Qué tipo de lectura induce a sus estudiantes a leer? 11 respondieron que lectura respecto a la materia de ciencias, historia, y español 5 cuentos e historietas 4 tres artículos de opinión sobre un tema 1 informes de laboratorio

Textos narrativos

Textos expositivos

Texto argumentativo

4. ¿Cómo evalúa la comprensión de lectura en sus estudiantes? 10 hacen preguntas sobre el texto 5 les ponen a hacer resúmenes 3 les ponen a hacer dibujos sobre el texto y 2 los pone a hacer exposición sobre el tema

Textos narrativos

Textos expositivos

Texto argumentativo

5. ¿Observa a sus estudiantes motivados en la lectura? 4 si los observa motivados con las historias de terror .3 los observa motivados con historietas 3 con cuentos 13 no los ven motivados con ninguna lectura

Textos narrativos

1. ¿Cuáles estrategias usa para motivar al estudiante a leer? 9 respondieron que leen cuentos, 3 ponerlos a leer una película y luego leer el texto, 4 respondieron que se les hace comprensión de lectura sobre un texto sugerido y 4 que simplemente les pregunta de qué se trata el texto

Textos narrativos

2. ¿Qué leen sus estudiantes? 10 respondieron que cuentos y novelas y 5 que informes de textos historia y geografía, 5 letras de canciones

Textos narrativos

Texto expositivo

3. ¿Qué tipo de lectura induce a sus estudiantes a leer? 11 respondieron que lectura respecto a la materia de ciencias, historia, y español 5 cuentos e historietas 4 tres artículos de opinión sobre un tema 1 informes de laboratorio

Textos narrativos

Textos expositivos

Texto argumentativo

5. ¿Cómo evalúa la comprensión de lectura en sus estudiantes? 10 hacen preguntas sobre el texto 5 les ponen a hacer resúmenes 3 les ponen a hacer dibujos sobre el texto y 2 los pone a hacer exposición sobre el tema

Textos narrativos

Textos expositivos

Texto argumentativo

5. ¿Observa a sus estudiantes motivados en la lectura? 4 si los observa motivados con las historias de terror 3 los observa motivados con historietas 3 con cuentos 13 no los ven motivados con ninguna lectura

Textos narrativos

5. Conclusiones

Tras desarrollar los objetivos tratados otrora en la investigación, es hora de dar cuenta de los alcances de las respuestas logradas tras el esfuerzo analítico apoyado en el modelo de Destilación de datos. Para ello, dividiremos esta forma de finiquitar, en seis momentos, a saber:

En relación con los referentes teóricos.

Los profesores de Sociales y Ciencias Naturales implementan estrategias pedagógicas antes de la lectura, antes de la lectura durante y después. En sus guías de trabajo piden a sus alumnos que predigan el contenido del texto a partir del título y de imágenes, sin embargo, no realizan actividades durante la lectura como predecir el final del texto.

Transversalidad en el currículo.

Los docentes de Sociales y Ciencias Naturales no realizan actividades de lectura que “atravesen” las distintas áreas de conocimiento. La mayoría de las actividades que se proponen en las guías requieren de la lectura y la escritura, pero no son transversales, es decir, que no consideran tópicos de distintas áreas del conocimiento, sino que se limitan a temas propios y restringidos al área del conocimiento propio.

El saber-hacer del docente.

Los docentes observados manejan estrategias de lectura y escritura muy tradicionales, a pesar de los cambios aparentes en enseñanza de la lengua, persisten las mismas formas de trabajar en el aula. Aún más, a pesar de la explicación del docente los alumnos no relacionan sus conocimientos preexistentes con los nuevos, lo que hace necesario que el saber hacer del docente se ponga a prueba permitiendo desarrollar esta habilidad en los estudiantes.

En relación con la docencia.

Gracias a la recolección y organización de la información se logró evidenciar las falencias y dificultades en los procesos de lectura y escritura que adelantan y direccionan los dos docentes en el colegio, para poner en evidencia los aciertos y desaciertos de la propuesta del colegio. La investigación permitió la reflexión de las prácticas docentes desde lo particular, pues se autoevaluó su práctica docente al revisar la literatura y se logró cohesionar distintas perspectivas bajo la idea de un proyecto lector para fortalecer la lectura en los estudiantes y específicamente para transformar su forma de leer y escribir.

En relación con el desarrollo teórico.

Se encontró que el proceso de lectura y escritura se hace necesario tener en cuenta que los estudiantes no utilizan las estrategias metacognitivas debido a que no alcanzan la conciencia y el control de su proceso de lectura. En cambio, ponen en práctica, algunas estrategias metacognitivas no esenciales y actividades como la identificación de los elementos principales de textos y es por esto que el docente debe buscar la manera de profundizar en lograr que se desarrollen estrategias de lectura donde se logre un nivel de conciencia acerca de lo que se lee, lo que se comprende y lo que se produce a partir de lo que se obtiene de la lectura.

Por otro lado, los estudiantes necesitan identificar las formas en que los maestros de áreas diferentes a la del lenguaje conceptualizan y llevan a cabo los procesos de enseñanza de la lectura, así como analizar el papel del docente de áreas diferentes a la del lenguaje, en el proceso de aprendizaje, determinando los usos que se dan a la lectura en las aulas de clase de diferentes áreas del conocimiento y así lograr reconocer la transversalidad del proceso lector. Para lograr esto, el docente debe lograr transversalizar tópicos, estrategias de lectura pues de lo contrario el estudiante no lo podrá observar y su proceso seguirá segmentado.

En relación con los objetivos.

Se logró comprender el conjunto de estrategias transversales de lectura y las finalidades que atribuidas por dos docentes de grado Noveno del colegio Antonio Villavicencio a la lectura de textos académicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, a través del ejercicio de estudio de caso, se evidenció que en realidad es escaso el uso de estrategias transversales de lectura por estos docentes. El ejercicio se limita a compartir temas sin entrelazar conceptos que logren conformar un conocimiento interdisciplinar que cohesione el conocimiento previo del estudiante con el nuevo que el docente quiere transmitir.

Por otro lado, se logró describir las cualidades de las estrategias transversales de lectura usadas para el logro de los aprendizajes trazados en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el grado Noveno del colegio Antonio Villavicencio, así como también las finalidades que le atribuyen dos docentes a la lectura de textos académicos en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales a través del análisis del corpus recopilado de las actividades y percepciones de los dos docentes del colegio Antonio Villavicencio.

El objetivo de resignificar, a través de la explicación, los hallazgos de la información capturada por los dos casos docentes del colegio Antonio Villavicencio, generó la conclusión de que a

pesar de que se aplican estrategias de lectura estas no son suficientemente efectivas para conseguir mejorar el proceso de lectura y escritura de los estudiantes. Se siguen con estrategias muy tradicionales que son limitadas para los objetivos que se persiguen.

Sugerencias

La investigación adelantada permitió aportar sugerencias al colegio Antonio Villavicencio IED con el propósito de enriquecer el proceso de los estudiantes de la institución. La investigadora propone al colegio:

Convocar a todos los actores de la comunidad educativa para repensar detenidamente la propuesta de plan lector vigente.

Plantear nuevas alternativas para una propuesta que incluya toda la transversalidad en el currículo.

Elaborar un documento formal, claro y coherente del plan lector, que sea asequible a toda la comunidad educativa y que se ajuste a los lineamientos curriculares.

- Establecer estrategias para desarrollar la propuesta de manera transversal en las aulas y fuera de ellas.
- Propiciar espacios de reflexión constante para estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y funcionarios, en aras de fomentar pensamiento crítico en todos los actores de la comunidad.
- Los docentes del Área de Humanidades sienten la necesidad de extender sus esfuerzos hacia otras áreas mediante un ejercicio interdisciplinar que involucre y comprometa a otros docentes, pues los esfuerzos deben ser mancomunados, ya que es incuestionable que la lectura y la escritura son prácticas sociales no restringidas al área de Lengua Castellana. Y, más allá del desarrollo de los planes de estudio concebidos como listados de contenidos, es indispensable que se establezcan en todas las asignaturas del currículo la lectura y la escritura como ejes transversales.
- Desde el papel del docente, considerándolo como aquel que acompaña, es importante destacar que, sin la activa participación, decidida intervención y constante colaboración de éste, el proceso de lectura y escritura en la institución educativa no sería posible. Las actividades que más usadas por estos, son las que se llevan a cabo

en el momento de la supervisión, lo que indica que la mayor parte de las actividades realizadas por los alumnos las lleva a cabo en el momento de la lectura.

Referentes bibliográficos

Libros

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.

Colegio Antonio Villavicencio I.E.D. (2013). *Proyecto Educativo Institucional: “Generadores de progreso comunicación y convivencia”*. Bogotá. D.C. PILEO. (2013).

Hernández, R., Fernández, C. (2009) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Gill.

Lerner, D. (2001). *El quehacer en el aula como objeto de análisis*. Textos Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid.

McNeil JB, e. a. (1996). *Análisis in vivo de las coenzimas de folato y su compartimentación en Saccharomyces cerevisiae*. Genética . University of Massachusetts Medical Center, Worcester 01655, USA

Mejía, M. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Santafé de Bogotá, Ediciones desde abajo.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá,

Rosenblatt, R. (2010). *Didáctica de la lengua. El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Universidad Experimental de Miami. USA

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao/ICE.

Solé, I. (2007) *Estrategias de lectura*. Grao: España.

Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Metodología de la Investigación. Universidad de Illinois. USA

Tolchinsky, L & Simón, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona. Universidad de Barcelona.

Vásquez, F. (2013). El Quehacer Docente. Bogotá: Universidad de La Salle.

Revistas

Forero, N. (2010). Aplicación de tres acciones pedagógicas para la producción textual: un estudio comparativo en el curso 603. IDEP. Experiencias innovadoras en Bogotá.

Globerson & Salomon. (1985). The journal of Tourism Studies. Volúmenes 7-8 vol.: 13: p.p 192-206.

Jacques, D. (2008). Escritura y reescrituras extraescolares: aspectos lingüísticos cognitivos. Traducido por Raquel Pinilla Vásquez y Blanca Lilia Bojacá. En Revista Enunciación

Medina, M. (2009). Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y la escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria. IDEP.

Montoya, L. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector1/Verbal Comprehension and Reading in Children with Reading Delay/A compreensão verbal ea leitura em crianças com e sem atraso leitor. Pensamiento Psicológico, p.p 169-182.

Solé, I. (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía, N° 216, p.p 25-27.

Trabajos de grado de maestría

Aragón, M. (2010). La literatura hipertextual: una estrategia para potenciar la escritura en la escuela. Bogotá: Universidad Nacional.

Bermúdez, M. (2004). Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca la producción textual, en alumnas de educación básica primaria. Universidad de Antioquia.

Castro, J., & Buitrago, M. (2009). Características de las prácticas para la enseñanza de la lectura en las aulas de clase de los colegios Colombo Florida Bilingüe y San Bartolomé la Merced. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad javeriana.

González. (2009). Comprensión lectora. “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NBZ” Universidad de Chile.

Martínez, M. (2009). Estrategias y Actividades de Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Segundo Grado de la Escuela Primaria Benito Juárez/ Universidad Tangamanga.

Tesis Doctoral

Buitrago, M., Vega, J. (2009). Características de las Prácticas de la Enseñanza de la Lectura en las Aulas de clase de Los Colegios Colombo-Florida Bilingüe Y San Bartolomé La Merced. Universidad Javeriana.

Cibergrafía

Chacón, P. (2011). ¿Cómo interpretan los niños y niñas de educación infantil las series y películas de animación y los videojuegos? Un análisis a través del dibujo. Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/191>

Carlino, P. (2009). La lectura y la escritura: un asunto de todos/as -. Recuperado de media.utp.edu.co/.../271-la-lectura-y-la-escritura-un-asunto-de-todosas-memoriaspdf-.

Cassany, D. (2013). Enseñar leer y escribir en la época de internet. Recuperado de www.seduca.gov.co/.../3740-enseñar-leer-escribir-en-la-época-de-internet

Documento de archivo Secretaría de Gobierno. Recuperado de www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/Recorriendo%20ENGATIVA.pdf

Mejía, R. (1995). Hacia la comprensión de la lectura. Universo y Literatura.PDF www.universo y literatura.files.wordpress.com.

Montenegro & Haché.Procesolector.[www.huitoto.udea.edu.co/educación/lectura-escritura/ proclector.html](http://www.huitoto.udea.edu.co/educación/lectura-escritura/proclector.html).

Gimeno, P. & Pérez, B. (1982). Paradigmas contemporáneos de investigación.

Disponible en <https://books.google.com.co/books?rsbn=8476004281>.

Guba & Lincoln. (1994). Recuperado de:

www.ustatunja.edu.co/congcivil/images/cursos/guba_y_lincoln_2002.pdf.

Henao, O. (2010). Estrategias de exploración y construcción de significado durante la lectura de textos en formato hipermedia. Recuperado de

www.colombiaaprende.edu.co/html/./1607/articles-106512archivo.pdf

Hernández, R., Mendoza, C. (2009). Estudio de caso en la investigación educativa.

Recuperado de:

http://metodología2012en.bligoocl/media/users/23/117968/files/332545/04cap_MI5Acd.pdf.

Hernández & De La Mora. (2009). PDF. Capítulo. Metodología de la Investigación.2012.

Recuperado de:

www.metogía2012.bligoo.cl/media/users/23/1179686/files/.../04cap-m15aCD.pdf.

Hernández, M (2005). Comprensión lectora basada en evidencias. cilbe.wordpress.com/bibl

Lemke, R. (2009). La lectura y la escritura - Universidad Nacional de Río Cuarto.

www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro.

Ludke, A & André, A. (1986). Metodología cualitativa y método clínico.

www.sepq.org.br/sipeg/anais/pdf/poster1/05.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en

Lenguaje Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [en línea]. PIRLS: Estudio Internacional de Progreso de Comprensión Lectora. Madrid, España. Recuperado de

<http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pirls.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Pruebas Saber. Recuperado de

<http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/resultados-agregados-saber>.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Bogotá. Recuperado de

http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Otake, K. (2006). La comprensión lectora y desempeño metacognitivo en estudiantes de

educación básica. 200.23.113.51/Pdf/27743.pdf.

Ochoa & Aragón. (2005). El docente como mediador de la comprensión lectora Recuperado

de: www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300115.

Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación.

Recuperado de: [dip.una.edu.ve/.../978investigacioneducativa/.../Padron-](http://dip.una.edu.ve/.../978investigacioneducativa/.../Padron-LaEstructuradelosProcesosdelpensamiento)

[LaEstructuradelosProcesosdelpensamiento](http://dip.una.edu.ve/.../978investigacioneducativa/.../Padron-LaEstructuradelosProcesosdelpensamiento).

Pérez, S. (1994). La elección del estudio de caso en investigación educativa. Recuperado

de: www.urg.es/~pwlac/q28-14/CarmenAlvarez-JoseLuis-SanFabian.html.

Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA 2012). I. Principales.

Recuperado de http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012.html

Puente. (2010). Intervención diferencial de las funciones ejecutivas en inferencias

elaborativas y puente. www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n_1a02.pdf.

Ramos, G. (2013). La Comprensión Lectora Como Una Herramienta Básica en la

Enseñanza de las Ciencias Naturales. /Universidad Nacional de Colombia.

Rincón, G. (2012). La influencia educativa para la comprensión de lectura.

[www.scienti.colciencias.gov.co/8081/cvlac/visualizador/generarcurriculocv.do?cod-](http://www.scienti.colciencias.gov.co/8081/cvlac/visualizador/generarcurriculocv.do?cod-rh)
rh.

Ramos. (2013). La comprensión de textos narrativos: implementación de una estrategia

didáctica. www.repositorio.utp.edu/dspace/bitstream/handle/11059.pdf.

Romero, R. (2010). Habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión

lectora. www.repository.javeriana.edu.co.

Triviño, H. (1987). Visualizar. Biblioteca digital de Unicamp.

Recuperado de www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down

- Torres. (2010). Una aproximación al desarrollo evolutivo infantil: nivel de Conocimiento y demanda de información sobre el mismo
www.revistaeducación.educacion.es/re352/re352_10.pdf.
- Vega, C (2009). Características de las prácticas para la enseñanza de la lectura en las aulas de clase los colegios Colombo Florida y San Bartolomé.
www.repository.javeriana.edu.co
- Vygotsky, L. (1978). Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid. Ed. Crítica. Grupo Grijalbo. Recuperado de
<http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CGF/genética/zalazar/Vygotski%20%20El%20desarrollo%20de%20procesos%20psicologicos%20superiores%20.pdf>.
- Vygotsky, L (1995). La relación entre lenguaje y pensamiento. Recuperado de
www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-4883201000020000
- Yin, R. (2009). El estudio de casos es una de las diversas maneras de hacer investigaciones de ciencias, registros médicos, archivos de trabajo social y otros.
Recuperado de panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf
Segunda Edición. Robert K. Yin. PDF created with pdf Factory Pro trial version
www.pdffactory.com.

Anexos

	Pág.
Anexo 1. Encuesta de lectura para estudiantes 1	98
Anexo 2. Encuesta de Docentes sobre la Lectura	100
Anexo 3. Taller de Comprensión de Lectura 1	101
Anexo 4. Taller de Comprensión de Lectura 2	102
Anexo 5. Encuesta a estudiantes sobre La Lectura2	104
Anexo 6. Encuesta de Docentes sobre La Lectura 2	105
Anexo 7. Guía de Trabajo Ciencias Naturales	106
Anexo 8. Guía de Trabajo Ciencias Sociales	109

Anexo 1. Encuesta de lectura para estudiantes 1

1. ¿Qué te gusta leer?

2. ¿Cuántos libros o revistas has leído durante este año?

3. ¿Qué te gusta leer en internet y por qué?

4. ¿Qué importancia tiene la lectura en tu vida diaria?

5. Escoge de la siguiente lista ¿Cuál de los siguientes textos te han motivado en la lectura?

- Recetas
- Novelas
- Poemas
- Cuentos
- Historieta
- Letras de canciones
- Informes de laboratorio
- Textos de historia o geografía
- Artículos de opinión sobre un tema
- Noticia periodística

6. ¿En cuál de los anteriores textos has tenido más dificultad de comprensión y por qué?

7. ¿Cuál de los anteriores textos te gustan más y por qué?

8. Cuando lees tomas apuntes, subrayas el título, haces resúmenes o mapas conceptuales o alguna otra actividad. ¿Cuál?

9. ¿Cuándo no entiendes lo que lees que haces?

10. ¿Alguna vez te han regalado o comprado libros? ¿Cuáles?

11. ¿Cuáles temas y de cuáles asignaturas se te dificulta comprender?

12. ¿Cuándo se realizan pruebas de lectura en qué asignaturas obtienes el puntaje más bajo?

Anexo 2. Encuesta de Docentes sobre la Lectura 1

1. ¿Cuáles estrategias usa para motivar al estudiante a leer?

2. ¿Qué leen sus estudiantes?

3. ¿Qué tipo de lectura induce a sus estudiantes a leer?

4. Cómo evalúa la comprensión de lectura en sus estudiantes?

5. ¿Observa a sus estudiantes motivados en la lectura?

6. ¿Qué estrategias de lectura utiliza antes, durante y después de la lectura?

7. ¿Cómo relaciona los temas de su asignatura con las demás asignaturas?

Anexo 3. Taller de Comprensión de Lectura 1

ANTOLOGIA DEL JUGUETE

Talleres de la infancia, de Euclides Jaramillo Arango, aparece en tercera edición, con publicación del Instituto de Bienestar Familiar. El libro recopila curiosamente la costumbre del complejo cultural recreativo antioqueño, aunque en su gran mayoría son los juegos universales, los juegos que todos conocemos, los juegos baratos que han surgido del recurso y la imaginación, que todos hicimos de chicos, y que inclusive en la adolescencia y la madurez de los años todos seguimos recordando y practicando: a que te cojo ratón, la bodoquera, las bolas, etcétera, son los juegos que el autor recoge y describe de manera didáctica para su construcción y ejecución por parte de los niños, cuando es el caso, o sobre los procedimientos y formas de jugarlos y recrearse.

Taller de Comprensión de lectura

1. ¿Qué tipo de texto es y por qué?
2. ¿Cómo lo identifico?
3. ¿Cuál es la posición del autor?
4. ¿Quién es el autor?
5. ¿Cuál es el tema del texto?

Anexo 4. Taller De Comprensión de Lectura 2

EDITORIAL

EL IDEP APORTA CONOCIMIENTOS PARA LA EDUCACION

Uno de los objetivos estratégicos del Plan de Desarrollo de Bogotá Humana 2012-2016 está orientado para hacer de Bogotá “Una ciudad que supera la segregación:” colocando “El ser humano 2012-2016 está orientado para hacer de Bogotá una ciudad que supera la segregación: colocado “el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo”. Para su cumplimiento, establece el programa “construcción de saberes: Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender”, como medio a través del cual la ciudad avance decididamente hacia la superación de la segregación social y de las distintas formas de discriminación, aumentando las capacidades y opiniones de las personas para la elección de sus proyectos de vida.

COMPRENSIÓN DE LECTURA

Después de leer el texto responda:

1: _ ¿Qué tipo de texto es?

2: ¿Por qué?

3: ¿Cómo lo identifico?

4: Nombre uno de los objetivos del plan de desarrollo de Bogotá Humana:

5: ¿Cuál es el nombre del programa que desarrolla el plan?

6: ¿Cuál es el tema central del texto?

Anexo 5. Encuesta a estudiantes sobre la Lectura 2

1. ¿Te gusta leer?
2. ¿Cuántos artículos científicos o revistas científicas has leído durante este año?
3. ¿Lees en internet? ¿Qué temas prefieres?
4. ¿Qué importancia tiene la lectura en tu vida diaria?
5. Escoge de la siguiente lista ¿Cuál de los siguientes textos te han motivado en la lectura? Cuentos, biografías, novelas, historias, noticias, artículos científicos, artículos deportivos.
6. ¿En cuál de los anteriores textos has tenido más dificultad de comprensión y por qué?
7. ¿Cuál de los anteriores textos te gustan más y por qué?
8. Cuando lees tomas apuntes, subrayas el título, haces resúmenes o mapas conceptuales o alguna otra actividad. ¿Cuál?
9. ¿Cuándo no entiendes lo que lees que haces?
10. ¿Alguna vez te han regalado o comprado libros? ¿Cuáles?

Anexo 6. Encuesta de Docentes Sobre la Lectura 2

1. ¿Cuáles estrategias usa para motivar al estudiante a leer?
2. ¿De qué manera integra temas de las distintas áreas en su asignatura?
3. ¿Qué tipo de lectura cree que enriquece más a sus estudiantes?
4. ¿Cómo evalúa la comprensión de lectura de diversos textos en sus estudiantes?
5. ¿Ha recibido capacitaciones acerca del proceso de lectura y escritura?

Anexo 7. Guía de Trabajo Ciencias Naturales

1. Lea atentamente el siguiente texto, con color rojo subraye las palabras desconocidas y con color azul las ideas que considere más importante.

El espacio es sencillamente enorme... Sencillamente enorme. Imaginemos que estamos a punto de iniciar un viaje en una nave espacial. No vamos a ir muy lejos, sólo hasta el borde de nuestro sistema solar. Pero necesitamos hacernos una idea de lo grande que es el espacio y la pequeña parte del mismo que ocupamos. La mala noticia es que mucho me temo que no podamos estar de vuelta en casa para la cena. Incluso en el caso de que viajásemos a la velocidad de la luz (300.000 kilómetros por segundo), tardaríamos siete horas en llegar a Plutón. Pero no podemos aproximarnos siquiera a esa velocidad. Tendremos que ir a la velocidad de una nave espacial, y las naves espaciales son bastante más lentas. La velocidad máxima que ha conseguido hasta el momento un artefacto humano es la de las naves espaciales Voyager 1 y 2, que están ahora alejándose de nosotros a unos 56.000 kilómetros por hora. [...] Aun así, tardaron nueve años en llegar a Urano y doce en cruzar la órbita de Plutón.

Es probable que de lo primero que te hagas cargo sea que el espacio tiene un nombre extraordinariamente apropiado y que es muy poco interesante, por desgracia. Posiblemente nuestro sistema solar sea lo más animado que hay en billones de kilómetros, pero todo el material visible que contiene (el Sol, los planetas y sus lunas, los 1.000 millones de rocas que giran en el cinturón de asteroides, los cometas y demás detritus¹ a la deriva) ocupan menos de una billonésima parte del espacio disponible. Te darás cuenta también enseguida de que ninguno de los mapas que hayas podido ver del sistema solar estaba dibujado ni siquiera remotamente a escala.

La mayoría de los mapas que se ven en las clases muestra los planetas uno detrás de otro a intervalos de buena vecindad, [...] pero se trata de un engaño necesario para poder incluirlos a todos en la misma hoja. En verdad, Neptuno no está un poquito más lejos que Júpiter. Está mucho más allá de Júpiter, cinco veces más que la distancia que separa a Júpiter de la Tierra, tan lejos que recibe sólo un 3 % de la luz que recibe Júpiter. Las distancias son tales, en realidad, que no es prácticamente posible dibujar a escala el sistema solar. Aunque añadieses montones de páginas plegadas a los

libros de texto o utilizases una hoja de papel de cartel realmente muy grande, podrías aproximarte siquiera. En un dibujo a escala del sistema solar, con la Tierra reducida al diámetro aproximado de un guisante, Júpiter estaría a 300 metros de distancia y, Plutón, a 2,5 kilómetros —y sería del tamaño similar al de una bacteria, así que de todos modos no podrías verlo a la misma escala; Próxima Centauro, que es la estrella que nos queda más cerca, estaría a 16.000 kilómetros de distancia.

[...] Así que el sistema solar es realmente enorme. Cuando llegásemos a Plutón, nos habríamos alejado tanto del Sol —nuestro amado y cálido Sol, que nos broncea y nos da la vida—, que éste se habría quedado reducido al tamaño de una cabeza de alfiler. Sería poco más que una estrella brillante.

Plutón puede ser el último objeto que muestran los mapas escolares, pero el sistema solar no termina ahí. Ni siquiera estamos cerca del final al pasar Plutón. No llegaremos hasta el borde del sistema solar hasta que hayamos cruzado la nube de Oort, un vasto reino celestial de cometas a la deriva, y no llegaremos hasta allí durante otros —lo siento muchísimo— 10.000 años. Plutón, lejos de hallarse en el límite exterior del sistema solar, se encuentra apenas a una cincuenta milésima parte del trayecto. No tenemos ninguna posibilidad de hacer semejante viaje, claro.

Pero finjamos de nuevo que hemos llegado a la nube Oort. Lo primero que advertirías es lo tranquilísimo que está todo allí. Nos encontramos ya lejos de todo..., tan lejos de nuestro Sol que ni siquiera es la estrella más brillante del firmamento. Parece increíble que ese diminuto y lejano centelleo tenga gravedad suficiente para mantener en órbita a todos esos cometas. No es un vínculo muy fuerte, así que los cometas se desplazan de un modo mayestático, a una velocidad de unos 563 kilómetros por hora. De cuando en cuando, alguna ligera perturbación gravitatoria (una estrella que pasa, por ejemplo) desplaza de su órbita normal a uno de esos cometas solitarios. A veces se precipitan en el vacío del espacio y nunca se los vuelve a ver, pero otras veces caen en una larga órbita alrededor del Sol. Unos tres o cuatro por año, conocidos como cometas de periodo largo, cruzan el sistema solar interior. Con poca frecuencia, esos visitantes errabundos se estrellan contra algo sólido, como la Tierra.

Bill Bryson, Breve historia de casi todo, Barcelona, RBA Libros, pp. 40-43.

Tomado de: La letra en el espejo. Lectura y composición de textos en Educación Secundaria

A partir de la lectura anterior, contesta las siguientes preguntas en tu cuaderno:

8. Si tuvieras que ordenar por importancia, esto es, escogiendo en primer lugar la idea que recoja más información del texto, ¿cuál sería tu orden?
- a. Plutón no está en el borde del sistema solar
 - b. La escala del Universo es difícilmente imaginable
 - c. Plutón apenas disfruta de energía solar
9. ¿Por qué parece mentira que el sol tenga influencia sobre los cometas?
10. Vamos, no te asustes y calcula por los datos que te ofrecen la distancia en km a Urano. Seguro que en el aula alguien tiene una calculadora. No es difícil. Si quieres aquí va una pista: piensa en la nave más rápida que ha construido el ser humano.
11. ¿Por qué ningún ser vivo tiene posibilidad alguna de llegar al final del sistema solar?
12. Ordena de “dentro hacia afuera” los siguientes elementos: nube de Oort, Tierra, Sol, Plutón, Júpiter.
13. Construye un mapa conceptual sobre la lectura.
14. Realiza un dibujo donde grafiques el sistema solar (o una aproximación) a partir de la descripción que se realiza en la lectura.

Anexo 8. Guía de Trabajo Ciencias Sociales

Noveno Básico, Historia y Geografía

Actividades de estudio para la Unidad 1

Tema: Volumen y distribución de la población mundial

Volumen y distribución de la población mundial

Al 12 de octubre de 1999, había en el planeta cerca de 6.000 millones de personas vivas, lo cual representó un agregado de 1.000 millones en sólo doce años. Casi la

mitad de esas personas tenía menos de 25 años; más de 1.000 millones eran jóvenes de entre 15 y 24 años de edad, los progenitores de la próxima generación.

La población mundial está aumentando a razón de 78 millones de personas por año, cantidad algo inferior al total de la población de Alemania. La población mundial se ha duplicado en comparación con 1960.

Población por países

Países más poblados del mundo 1995-2000 (millones de habitantes)

País	1995	1996	1997	1998	1999	2000
<i>China a/</i>	1.236,7	1.246,2	1.242,8	1.253,9	1.264,8	1.275,1
<i>India b/</i>	922,0	939,5	955,2	970,9	986,6	1.002,1
<i>Estados Unidos de Norteamérica</i>	263,0	265,5	268,0	270,3	272,7	281,4 P/
<i>Indonesia</i>	194,8	196,8	199,9	204,4	207,4	210,5
<i>Brasil</i>	155,8	157,9	159,6	161,8	165,4	167,7
<i>Federación Rusa</i>	148,1	147,7	147,1	146,5	145,6	145,5
<i>Pakistán c/</i>	130,3	134,2	138,2	131,5	134,5	137,5
<i>Bangladesh</i>	119,9	122,1	124,3	131,8 P/	134,6 P/	137,4
<i>Japón</i>	125,5	125,8	126,1	126,4	126,7	126,9
<i>Nigeria</i>	99,3 P/	99,2	105,0 P/	107,9 P/	110,9 P/	115,2
<i>México d/</i>	91,2	ND	93,7	ND	ND	97,5
<i>Alemania</i>	81,7	81,9	82,1	82,0	82,1	82,0 P/
<i>Viet Nam</i>	74,0	75,4	75,1 P/	76,1 P/	77,1 P/	77,7
<i>Filipinas</i>	70,3	71,9	73,5	75,2	74,8	76,3

<i>Egipto</i>	57,5	59,3	60,1	61,3	62,7	64,0
<i>Turquía</i>	60,6	61,5	62,5	63,4	64,3	67,4
<i>Irán</i>	59,2	60,1	60,9	61,8	62,8	63,7
<i>Tailandia</i>	59,4	60,0	60,6	61,2	61,6	62,3
<i>Etiopía</i>	54,7	56,4	58,1	59,9	61,7	63,5
<i>Francia</i>	58,1	58,4	58,6	58,9	59,1	58,9
<i>Reino Unido</i>	58,6	58,8	59,0	59,2	59,5	59,5
<i>Italia</i>	57,3	57,4	57,5	57,5 P/	57,5 P/	57,8
<i>Ucrania</i>	51,7	51,3	50,9	50,5	50,1	49,6
<i>Corea del Sur</i>	45,1	45,5	46,0	46,4	46,9	47,3
<i>España</i>	39,2	39,3	39,3	39,4	39,4	39,5
<i>Polonia</i>	38,6	38,6	38,7	38,7	38,7	38,6 P/
<i>P/</i>	<i>Preliminar.</i>					
<i>ND</i>	<i>No disponible.</i>					
<i>NOTA:</i>	<i>Los datos corresponden a estimaciones oficiales de cada país y de la División de Población de las Naciones Unidas, a la mitad de cada año (1° de Julio), con excepción de los de México, que se refieren a eventos censales y encuestas.</i>					
<i>a/</i>	<i>Con propósitos estadísticos los datos para China no incluyen la Región Administrativa Especial de Hong Kong, Región Administrativa Especial de Macao y Taiwan provincia de China.</i>					
<i>b/</i>	<i>Incluye Jammu y Kashmir.</i>					
<i>c/</i>	<i>Excluye Jammu, Kashmir, Junagardh, Manavadar, Gilgit y Baltistán.</i>					

d/	<i>Para 1995, cifras al 5 de noviembre; para 1997, al periodo comprendido entre el 8 de septiembre al 15 de diciembre; y para 2000, al 14 de febrero.</i>
FUENTE:	<i>ONU, Monthly Bulletin of Statistics, November 2001.</i>

Tasas de Población

Los movimientos naturales de la población

*Los movimientos naturales de una población son aquellos que muestran el crecimiento o descenso del número de habitantes atendiendo únicamente a los nacimientos y las defunciones, Para ello debemos calcular la **tasa de natalidad**, la **tasa de mortalidad** y el **crecimiento vegetativo**.*



El crecimiento natural, o vegetativo es simplemente los nacimientos menos las defunciones, Si hay más defunciones que nacimientos obtendremos un número negativo, o dicho de otro modo, en lugar de ganar población se pierde.

Crecimiento natural = Nacimientos – Defunciones

La estructura de la población



La estructura de la población es la cantidad de personas que hay en cada edad. Llamamos cohorte al conjunto de personas que han vivido un mismo acontecimiento demográfico. Una generación es una cohorte cuyo acontecimiento demográfico ha sido el nacimiento.

Distribución espacial de la población

mundial

La población mundial no está uniformemente distribuida por todo el globo, sino que tiende a concentrarse en las regiones más ricas, o en aquellas que necesitan mucha fuerza de trabajo para mantener su economía, aunque sea de subsistencia.

Incluso, dentro de cada región, la población no ocupa el territorio de manera uniforme, sino que tiende a concentrarse en puntos de máxima densidad, en las ciudades, dejando el mundo rural más despoblado.

La densidad demográfica nos muestra cómo está distribuida la población en el espacio, y es la relación entre la población y la superficie.

Densidad demográfica = Población/Superficie del país en km²

Existen, en el planeta, cuatro grandes zonas de alta densidad de población, todas ellas en el hemisferio norte, en las cuales el 75 por ciento de la población se concentra en las latitudes medias, con climas benignos.

Los grandes focos de población son:

Asia oriental: Japón y la costa China, Japón tiene una economía capitalista desarrollada mientras que China tiene una economía socialista basada en la agricultura arroceras de tipo asiático, que necesita mucha fuerza de trabajo,

Asia meridional: India, Paquistán, Indonesia, Bangladesh y la península de Indochina, Tienen economías tercermundistas basadas, también, en la agricultura arroceras de tipo asiático, Es una economía que necesita mucha mano de obra para su sostenimiento.

Europa central: con una economía capitalista desarrollada. Es la región que mejor tiene distribuida su población.

Y el noroeste de Norteamérica: entre la costa y la región de los Grandes Lagos. Es el país más urbanizado del planeta. Posee una megalópolis desde Washington hasta Boston y Chicago. Tiene una economía capitalista muy desarrollada.

En el hemisferio Norte podemos encontrar otras zonas densamente pobladas pero mucho más pequeñas. como la costa californiana de los Estados Unidos, México Distrito Federal, el sur de Europa, el delta del Nilo y la región del río Níger.



*Existen, por el contrario, cuatro grandes vacíos demográficos, vinculados a factores climáticos. Son zonas conocidas como **ecúmene** o lugares deshabitados o con escaso número de población, que se contraponen a las áreas densamente pobladas **ecúmene**.*

Zonas ecúmenes tenemos en los desiertos fríos de ambos hemisferios, el Ártico y el Antártico; los desiertos. Cálidos y áridos subtropicales; las selvas ecuatoriales y la alta montaña. Estos desiertos se extienden por todo el mundo: Siberia. Canadá, el Sahara, el Amazonas, el de Atacama, la Patagonia, el Tíbet, el desierto australiano, etc.

Frecuentemente, la mayor parte de la población se concentra en una sola ciudad, casi siempre la capital, en el resto del país nos encontramos con el mundo rural, sin apenas ciudades intermedias. Es este tipo de ciudades las que se tienden a potenciar últimamente, en los países del Tercer Mundo, pero con éxitos escasos. Sólo Marruecos puede presentar unos resultados más equilibrados.

Como decíamos, la población no está distribuida uniformemente sobre la superficie terrestre, sólo aproximadamente el treinta por ciento está poblado de manera permanente.

En líneas generales, en cada continente la población ocupa una posición periférica. Es decir, se asienta principalmente en las costas y se sitúa en la mayoría de los casos hasta los quinientos metros sobre el nivel del mar.

Para analizar la distribución de la población se utiliza el concepto de **densidad demográfica** que expresa, en promedio, la cantidad de personas por kilómetro cuadrado de superficie terrestre.

$$\text{Densidad de población} = \frac{\text{número de habitantes}}{\text{superficie}} = \text{hab./km}^2$$

$$\text{Densidad mundial} = \frac{6,000 \text{ millones de hab.}}{150 \text{ millones km}^2} = 40 \text{ hab./km}^2$$

	Población	Superficie	Densidad
África	812,6	30.000.000	26
Am. anglosajona	317,1	19.500.000	15,6
Am. Latina	526,5	22.500.000	22,2
Asía	3720,7	44.000.000	81,5
Europa	726,4	10.000.000	73
Oceanía	30,9	9.000.000	3,3

Los vacíos demográficos o zonas ecúmene

Representan más de la cuarta parte de las tierras emergidas y sólo albergan al dos por ciento de la humanidad. Estos núcleos débilmente poblados se localizan en las **tierras frías**, en las **tierras áridas** y en las **tierras cálidas y húmedas**.

- Las zonas frías de ambos hemisferios y áreas limitadas por la línea de nieves eternas, también llamadas **desiertos blancos**, son las regiones **más** hostiles para la presencia humana por la brevedad de los períodos sin hielo y las bajas temperaturas.
- El mayor obstáculo para la ocupación permanente de las zonas áridas (**desiertos amarillos**) es la escasez de agua y los suelos carentes de materia orgánica; así el desarrollo de la agricultura y la cría de ganado se ven disminuidos.

- Las zonas cálidas y húmedas (desiertos verdes) se encuentran situadas en torno al ecuador, por ejemplo la cuenca del Amazonas en América del Sur y la isla de Nueva Guinea en el Océano Pacífico. Los elevados porcentajes de humedad, las altas temperaturas y la abundancia de vegetación han sido los factores principales de la escasa ocupación humana.

Los grandes focos de concentración o zonas ecúmene

Existen cuatro zonas de intenso poblamiento sobre la superficie terrestre, tres de las cuales se localizan en el continente euroasiático.

El mayor foco se encuentra en Asia Oriental, especialmente en Japón, Corea y el este de China. Concentra más de la cuarta parte de la población mundial. Entre las causas de la alta densidad están las favorables condiciones climáticas para la agricultura, el relieve llano, la antigüedad en la ocupación y la tradición cultural y religiosa que favorece las familias numerosas dedicadas a actividades agrícolas.

El segundo foco demográfico se localiza en Asia Meridional, en países como la India, Indonesia, Bangladesh y Pakistán, donde además de ciudades importantes hay un predominio de población rural fuertemente concentrada.

El tercer foco está constituido por la mayor parte de Europa, incluyendo el centro-oeste de Rusia. Las condiciones físicas son favorables, por eso la mayor proporción de tierras está dedicada a la agricultura. Pero la mayoría de las concentraciones humanas es resultado del desarrollo de las actividades secundarias y terciarias (industrias, comercio, servicios),

El cuarto foco de población se localiza en la costa noreste de América del Norte. En ella resalta la gran megalópolis americana que se extiende desde Boston hasta Washington,

Fuera de estos cuatro focos, existen grandes metrópolis, como México, San Pablo, Buenos Aires, etcétera cuya principal característica es la concentración poblacional en relación con los espacios circundantes de débil ocupación.

Necesidades para el futuro

Para el futuro, revestirá importancia crítica la seguridad alimenticia. Por ejemplo, para alimentar suficientemente una población de 8.900 millones de personas será

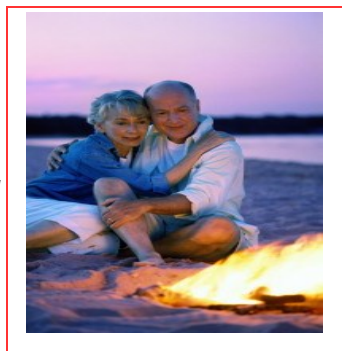
necesario administrar casi el doble de las calorías básicas que se consumen hoy. También tendrá importancia crítica el acceso al agua.

A partir del momento en que la población mundial superó los 5.000 millones, en 1987, se han acumulado pruebas de que las pautas de consumo desequilibradas y el despilfarro, sumados a las crecientes cantidades de seres humanos, han afectado profundamente el clima mundial.

En 1992, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD) reconocieron que los factores demográficos, así como los niveles de ingresos, las tecnologías de producción y las pautas de consumo, influyen sobre la situación del medio ambiente. El gradual calentamiento de la atmósfera terrestre es un hecho; sigue sin determinar qué efecto tendrá. El cambio climático mundial en gran escala podría producirse muy rápidamente si las tendencias negativas se reforzaran recíprocamente.

Los posibles cambios, como el aumento del nivel del mar, las mayores precipitaciones pluviales en algunos lugares o las más altas temperaturas en otros, afectarán a miles de millones de personas. Por ejemplo, un aumento de 50 centímetros en el nivel del mar inundaría a 11 de las 13 principales ciudades del mundo. Más de la mitad de la población del mundo (3.200 millones de personas) vive en un radio de 200 kilómetros de una costa.

La creciente cantidad de pobres en los países pobres entraña un reproche a todos quienes están preocupados por la justicia social, el medio ambiente y el desarrollo. Los gobiernos y la comunidad internacional deben reconocer su responsabilidad en cuanto a eliminar la extrema pobreza. El rápido crecimiento de la población es sólo uno entre muchos temas de preocupación, pero contribuye al deterioro del medio



ambiente, a las presiones sobre la tierra y los recursos hídricos y a la inestabilidad política.

Los efectos acumulados de la persistente pobreza, como la desnutrición y la mala salud en escala masiva; la discriminación de género y las desigualdades en esferas clave, entre ellas la educación y la salud, incluida la salud reproductiva; las nuevas amenazas, como el VIH/SIDA; el cambio del medio ambiente; y la disminución

creciente de los recursos internacionales asignados al desarrollo tienen el potencial de cancelar los beneficios de la menor fertilidad lograda en las últimas generaciones, y ello podría tener consecuencias mundiales,

Proyecciones

La población podría aumentar hasta 8.900 millones de personas hacia 2050. Según las proyecciones de la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, la población mundial aumentará desde 6.000 millones de personas en 1999 hasta entre 7.300 millones y 10.700 millones hacia 2050, y la cantidad que se considera más probable es 8.900 millones. La diferencia de 3.400 millones entre las proyecciones alta y baja, que reflejan las diferentes hipótesis acerca de las futuras tasas de fecundidad, tiene una magnitud igual al total de la población mundial en 1966.

La actual tasa de crecimiento demográfico es 1,33 por ciento. Según la proyección mediana, se prevé que los incrementos anuales han de disminuir gradualmente, desde 78 millones en la actualidad hasta 64 millones en el período 2020-2025. y posteriormente han de disminuir pronunciadamente, hasta 33 millones en el período 2045-2050,

Cuadro los 10 Países más poblados del mundo

País	Población Total 1999 (millones)	Población Total (proyección a 2025)
China	1.266,8	1.480,4
India	998,1	1.330,4
Estados Unidos	276,2	325,6
Indonesia	209,3	273,4
Brasil	168,0	217,9
Pakistán	152,3	263,0
Federación de Rusia	147,2	137,9
Bangladesh	126,9	178,8

<i>Japón</i>	<i>126,5</i>	<i>121,2</i>
<i>Nigeria</i>	<i>108,9</i>	<i>183,0</i>

Cuadro los 10 países más poblados en América Latina

<i>País</i>	<i>Población Total 1999 (millones)</i>	<i>Población Total (proyección a 2025)</i>
<i>Brasil</i>	<i>168,0</i>	<i>217,9</i>
<i>México</i>	<i>97,4</i>	<i>130,2</i>
<i>Colombia</i>	<i>41,6</i>	<i>59,8</i>
<i>Argentina</i>	<i>36,6</i>	<i>47,2</i>
<i>Perú</i>	<i>25,2</i>	<i>35,5</i>
<i>Venezuela</i>	<i>23,7</i>	<i>34,8</i>
<i>Chile</i>	<i>15,0</i>	<i>19,5</i>
<i>Ecuador</i>	<i>12,4</i>	<i>17,8</i>
<i>Cuba</i>	<i>11,2</i>	<i>11,8</i>
<i>Guatemala</i>	<i>11,1</i>	<i>19,8</i>
<i>República Dominicana</i>	<i>8,4</i>	<i>11,2</i>

Fuente del apartado “La Población Mundial”: Fondo de Población de las Naciones unidas

Afortunadamente la tasa de fertilidad está disminuyendo en todo el mundo y aunque la población continuará aumentando por el acceso a la edad fértil de las generaciones jóvenes, mucho más numerosas, la prolongación de las tendencias actuales permiten predecir que la población mundial alcanzará la estabilidad en el año 2110, cuando vivan 10.529 millones de personas. Pero hasta entonces la situación de desequilibrio demográfico mundial continuará inevitablemente su deterioro.

Responda las siguientes preguntas:

1.- Observando la Tabla “Países más poblados del mundo 1995-2000 (millones de habitantes)”, indicar los países que aumentan y los que disminuyen su volumen de población en mayor proporción y los que se mantienen sin cambios significativos.

Modelo de cuadro para realizar

Cambios de población	Países	Continente
<i>Aumentos</i>		
<i>Mantenimientos</i>		
<i>Disminuciones</i>		

2.- Definir Tasa de natalidad, de mortalidad y crecimiento vegetativo.

3.- Identificar las razones para la distribución espacial de la población mundial en la actualidad.

4.- Mencionar al menos 3 países según los grandes focos de población mundial, indicando alguna característica de esos países o zonas.

5.- Indicar una característica de cada una de las tres zonas ecúmenes o de vacíos demográficos de la tierra. Identificar una zona geográfica de cada ecúmene.