

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

“CONCEPCIONES Y TRANSFORMACIONES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
SOBRE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LOS NIVELES DE
EDUCACIÓN INICIAL, BÁSICA Y MEDIA”

DIANA PATRICIA AMÓRTEGUI TRIANA
SANDRA MARCELA GARAVITO ROSAS
LUZ ÁNGELA GRANADOS MARROQUÍN
JESSIKA LORENA GUATAVITA NIÑO
MARTHA CECILIA GUERRERO LINARES

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
JUNIO DE 2016

**“CONCEPCIONES Y TRANSFORMACIONES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
SOBRE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LOS NIVELES DE
EDUCACIÓN INICIAL, BÁSICA Y MEDIA”**

**Diana Patricia Amórtegui Triana
Sandra Marcela Garavito Rosas
Luz Ángela Granados Marroquín
Jessika Lorena Guatavita Niño
Martha Cecilia Guerrero Linares**

Asesor

Rosa Julia Guzmán Rodríguez

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
JUNIO DE 2016**

Dedicatoria

Esta valiosa investigación está dedicada a Dios, ya que gracias a él
hemos logrado culminarla con éxito.

A nuestras familias por su apoyo incondicional; sus consejos y
paciencia que nos ayudaron a no desfallecer.

A la Universidad de la Sabana por sus aportes en nuestra formación
humana y académica.

A nuestra asesora Rosa Julia Guzmán quien con su apoyo y dedicación
acompañó este proceso.

A los estudiantes que fueron el motivo de esta investigación.

Agradecimientos

Agradecemos al Padre Celestial por la oportunidad que nos brindó de compartir espacios de aprendizaje, crecimiento personal y profesional.

Agradecemos a la Secretaría de Educación por el incentivo otorgado para que fuera realidad nuestro sueño de realizar esta maestría.

A nuestras familias por la continua paciencia, apoyo y amor incondicional durante el transcurso de este nuevo proyecto de vida.

A nuestra asesora de tesis Rosa Julia Guzmán y al profesor Jhon Alba, quienes con su conocimiento y experiencia nos orientaron y apoyaron, hacia la conquista de este logro que se verá reflejado en nuestras vidas.

A nuestras compañeras de investigación por su constante compañía, apoyo, paciencia, colaboración y compromiso para sacar adelante este proyecto.

Diana Patricia Amórtegui Triana

Sandra Marcela Garavito Rosas

Luz Ángela Granados Marroquín

Jessika Lorena Guatavita Niño

Martha Cecilia Guerrero Linares

Tabla de contenido

Introducción	14
Planteamiento del problema.....	15
Antecedentes	15
Justificación.....	20
Pregunta de investigación	22
Objetivos	22
Objetivo general.	22
Objetivos específicos.....	22
Marco Teórico.....	23
Antecedentes de investigación	23
Referentes teóricos	26
Las concepciones.....	26
Concepciones sobre la enseñanza de la comprensión de lectura.	27
Comprensión de lectura.....	33
Prácticas para la enseñanza de la lectura.	39
Obstáculos y dificultades en el proceso lector.....	44
Estrategias para el desarrollo de la comprensión de lectura.	47
Evaluación de la comprensión de lectura.	52
Enseñanza para la Comprensión	54
Rutinas de pensamiento	56
Trabajo colaborativo entre docentes.	60
Diseño Metodológico.....	65
Plan de acción.....	68
Resultados y Análisis de Investigación.....	72
Resultados y análisis Colegio Rural el Uval – grado Pre-escolar	72
Resultados y análisis Colegio San Benito Abad – grado tercero	100
Resultados y análisis Colegio Isla del Sol – grado quinto	124
Resultados y análisis Colegio Robert Francis Kennedy – grado noveno.....	143
Resultados y análisis Colegio Saludcoop Sur – grado décimo	166
Conclusiones.....	191
Recomendaciones	200

Reflexión Pedagógica	202
Referencias.....	204
Anexos	211

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Modelos y concepciones teóricas de la enseñanza de la lectura</i>	30
<i>Tabla 2: Procesos de comprensión</i>	37
<i>Tabla 3: Estudiantes participantes en la investigación</i>	65
<i>Tabla 4: Cronograma de investigación</i>	69
<i>Tabla 5: Cuadro de categorías e instrumentos</i>	70
<i>Tabla 6: Resultados rutina de pensamiento actividad 1</i>	76
<i>Tabla 7: Resultados rutina de pensamiento actividad 2</i>	80
<i>Tabla 8: Rutina de pensamiento actividad 2. (Lectura)</i>	84
<i>Tabla 9: Rutina de pensamiento. Actividad 3</i>	87
<i>Tabla 10: Rutina de pensamiento. Actividad 4</i>	94
<i>Tabla 11: Rutina de pensamiento. Actividad 4 (Lectura)</i>	98
<i>Tabla 12: Cronograma de evaluación inicial y final.</i>	100
<i>Tabla 13: Rutina de pensamiento actividad 1</i>	103
<i>Tabla 14: Rutina de pensamiento actividad 2</i>	108
<i>Tabla 15: Rutina de pensamiento actividad 3</i>	114
<i>Tabla 16: Rutina de pensamiento actividad 4</i>	119
<i>Tabla 17: Rutina de pensamiento. Actividad 1</i>	127
<i>Tabla 18: Rutina de pensamiento. Actividad 2</i>	130
<i>Tabla 19: Rutina de pensamiento. Actividad 3</i>	134
<i>Tabla 20: Rutina de pensamiento. Actividad 4</i>	138
<i>Tabla 21: Rutina de pensamiento. Actividad 1</i>	147
<i>Tabla 22: Rutina de pensamiento: predicción. Actividad 2</i>	151
<i>Tabla 23: Rutina de pensamiento. Actividad 3.</i>	157
<i>Tabla 24: Rutina de pensamiento. Actividad 4.</i>	162
<i>Tabla 25: Descripción de las tres prácticas de laboratorio sobre las leyes de los gases.</i>	167
<i>Tabla 26: Rutina de pensamiento. Antes pensaba... ahora pienso. Actividad 1.</i>	169
<i>Tabla 27: Rutina de pensamiento. “Veo, pienso y me pregunto”. Actividad 2.</i>	172
<i>Tabla 28: Rutina de pensamiento antes pensaba...ahora pienso. Actividad 3.</i>	181
<i>Tabla 29: Rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto. Actividad 4.</i>	184

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 Pruebas Saber de lenguaje 2014, 3°.</i>	15
<i>Figura 2 Pruebas Saber de lenguaje 2014, 5°</i>	16
<i>Figura 3 Pruebas Saber de lenguaje 2014, 9°.</i>	17
<i>Figura 4 Pruebas Saber 2014 11°</i>	18
<i>Figura 5 Componentes de la comprensión lectora / relación entre componente y factores de la comprensión lectora.</i>	29
<i>Figura 6 Componentes PISA para organizar y medir la competencia lectora</i>	166
<i>Figura 7 Resultados de niveles de comprensión de lectura en evaluación inicial y final pre-escolar.</i>	73
<i>Figura 8 Rutina de pensamiento, ¿De qué crees que se trata el cuento? Actividad 1.</i>	77
<i>Figura 9 Rutina de pensamiento. ¿De qué se trato el cuento? Actividad 1.</i>	78
<i>Figura 10 Rutina de pensamiento. Veo Actividad 2. Pre- escolar.</i>	81
<i>Figura 11 Rutina de pensamiento. Pienso Actividad 2. (Lectura) Pre- escolar.</i>	82
<i>Figura 12 Rutina de pensamiento. Me pregunto Actividad 2. Pre- escolar.</i>	82
<i>Figura 13 Rutina de pensamiento. Representación grafica del cuento leído. Actividad 2. Pre-escolar.</i>	85
<i>Figura 14 Rutina de pensamiento. Narración. Actividad 2. Pre-escolar.</i>	86
<i>Figura 15 Rutina de pensamiento. ¿De qué crees que se trata el cuento? Actividad 3. Pre-escolar.</i>	89
<i>Figura 16 Rutina de pensamiento. ¿De qué se trato el cuento? Actividad 3. Pre-escolar.</i>	91
<i>Figura 17 Rutina de pensamiento Veo. Actividad 4. Pre-escolar.</i>	95
<i>Figura 18 Rutina de pensamiento. Pienso. Actividad 4. Pre-escolar.</i>	95
<i>Figura 19 Rutina de pensamiento. Me pregunto. Actividad 4. Pre-escolar.</i>	96
<i>Figura 20 Rutina de pensamiento. Narración. Actividad 4. Pre-esolar.</i>	99
<i>Figura 21 Resultados de niveles de comprensión de lectura en evaluación inicial y final grado cuarto.</i>	101
<i>Figura 22 Rutina de pensamiento. Veo Actividad 1. Grado cuarto.</i>	105
<i>Figura 23 Rutina de pensamiento. Pienso Actividad 1. Grado cuarto.</i>	105
<i>Figura 24 Rutina de pensamiento. Me pregunto. Actividad 1. Grado cuarto.</i>	106
<i>Figura 25 Rutina de pensamiento. ¿Qué crees es una historieta? Actividad 2. Grado cuarto.</i>	110
<i>Figura 26 Rutina de pensamiento. ¿Qué es una historieta? Actividad 2. Grado cuarto. de _</i>	110
<i>Figura 27 Rutina de pensamiento. ¿Cómo me di cuenta? Actividad 2. Grado cuarto.</i>	111
<i>Figura 28 Rutina de pensamiento. Veo sobre la historieta de Garfield. Actividad 3. Grado cuarto.</i>	116
<i>Figura 29 Rutina de pensamiento. Pienso sobre la historieta de Garfield. Actividad 3. Grado cuarto.</i>	117

Figura 30 Rutina de pensamiento. Me pregunto sobre la historieta de Garfield. Actividad 3. Grado cuarto.	117
Figura 31 Rutina de pensamiento. ¿qué creen que pasa con Garfield? Actividad 4. Grado cuarto.	121
Figura 32 Rutina de pensamiento. ¿Qué paso con Garfield? Actividad 4. Grado cuarto.	122
Figura 33 Rutina de pensamiento. ¿cómo me di cuenta? Actividad 4. Grado cuarto.	122
Figura 34 Resultados de niveles de comprensión de lectura en evaluación inicial y final grado quinto.	125
Figura 35 Rutina de pensamiento. ¿Qué crees que es un texto expositivo? Actividad 1. Grado quinto.	128
Figura 36 Rutina de pensamiento. ¿Qué es un texto expositivo? Actividad 1. Grado quinto.	128
Figura 37 Rutina de pensamiento. ¿cómo me di cuenta? Actividad 1. Grado quinto.	129
Figura 38 Rutina de pensamiento. ¿Qué crees que es un texto lírico? Actividad 2. Grado quinto.	132
Figura 39 Rutina de pensamiento. ¿Qué es un texto lírico? Actividad 2. Grado quinto.	132
Figura 40 Rutina de pensamiento. ¿Cómo me di cuenta? Actividad 2. Grado quinto.	133
Figura 41 Rutina de pensamiento. Veo Actividad 3. Grado quinto.	135
Figura 42 Rutina de pensamiento. Pienso. Actividad 3. Grado quinto.	136
Figura 43 Rutina de pensamiento. Me pregunto. Actividad 3. Grado quinto.	136
Figura 44 Rutina de pensamiento. Veo. Actividad 4. Grado quinto.	140
Figura 45 Rutina de pensamiento. Pienso Actividad 4. Grado quinto.	140
Figura 46 Rutina de pensamiento. Me pregunto. Actividad 4. Grado quinto.	141
Figura 47 Resultados de niveles de comprensión en evaluación inicial y evaluación final grado 902.	144
Figura 48 Rutina de pensamiento ,antes pensaba. Actividad 1. 902.	148
Figura 49 Rutina de pensamiento, Ahora pienso. Actividad 1, 902	148
Figura 50 Rutina de pensamiento, ¿Cómo me di cuenta?. Actividad 1.902.	149
Figura 51 Rutina de pensamiento, Veo .Actividad No.2. 902	154
Figura 52 Rutina de pensamiento, Pienso, actividad No. 2. 902.	154
Figura 53 Rutina de pensamiento, Antes pensaba, actividad No. 3. 902	158
Figura 54 Rutina de pensamiento, ahora pienso, actividad 3.902.	159
Figura 55 Rutina de pensamiento, ¿cómo me di cuenta?, actividad 3. 902.	159
Figura 56 Rutina de pensamiento, veo. Actividad 4.902..	163
Figura 57 Rutina de pensamiento, pienso. Actividad 4.902.	164
Figura 58 Resultados comprensión de lectura en evaluación inicial y final.	166
Figura 59 Rutina de pensamiento, ¿Qué crees que es un gas? Actividad No. 1. Grado 10.	170
Figura 60 Rutina de pensamiento, ¿Qué es un gas? Actividad No. 1. Grado 10.	170
Figura 61 Rutina de pensamiento, ¿Cómo me di cuenta?. Actividad No. 1. Grado 10.	171
Figura 62 Rutina de pensamiento, Veo. Actividad No. 2. Grado 10.	174
Figura 63 Rutina de pensamiento, Pienso. Actividad No. 2. Grado 10.	175

<i>Figura 64 Rutina de pensamiento, Me pregunto Ley de Gay Lussac. Actividad No. 2. Grado 10.</i>	<i>175</i>
<i>Figura 65 Rutina de pensamiento, Me pregunto Ley combinada de los gases. Actividad No. 2. Grado 10.</i>	<i>176</i>
<i>Figura 66 Rutina de pensamiento, Me pregunto Ley de Charles. Actividad No. 2. Grado 10.</i>	<i>176</i>
<i>Figura 67 Rutina de pensamiento, ¿Qué crees que es un gas? Actividad No. 3. Grado 10.</i>	<i>182</i>
<i>Figura 68 Rutina de pensamiento, ¿Qué es un gas? Actividad No. 3. Grado 10.</i>	<i>182</i>
<i>Figura 69 Rutina de pensamiento, ¿Cómo me di cuenta? Actividad No. 3. Grado 10.</i>	<i>183</i>
<i>Figura 70 Rutina de pensamiento, Veo. Actividad No. 4. Grado 10.</i>	<i>186</i>
<i>Figura 71 Rutina de pensamiento, Pienso. Actividad No. 4. Grado 10.</i>	<i>187</i>
<i>Figura 72 Rutina de pensamiento, me pregunto Ley de Gay Lussac. Actividad No. 4. Grado 10.</i>	<i>187</i>
<i>Figura 73 Rutina de pensamiento, me pregunto Ley combinada de los gases. Actividad No. 4. Grado 10.</i>	<i>188</i>
<i>Figura 74 Rutina de pensamiento, me pregunto Ley de Charles. Actividad No. 4. Grado 10.</i>	<i>188</i>

ANEXOS

<i>Anexo 1. Encuesta</i>	211
<i>Anexo 2. Formato de Diario de campo</i>	213
<i>Anexo 4. Evaluación Inicial y final</i>	216
<i>Anexo 5. Unidades de Comprensión</i>	234
<i>Anexo 6. Consentimiento informado</i>	249
<i>Anexo 7. Triangulación grupal</i>	257
<i>Anexo 8. Rutina de docentes. Antes pensaba y ahora pienso.</i>	273

Resumen

Esta investigación surgió de la necesidad de transformar las concepciones de cinco docentes de instituciones educativas del Distrito Capital de Bogotá, mediante el análisis de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la comprensión de lectura, ya que es una fuente de enriquecimiento del lenguaje que permite construir significados y sentidos que le aportan herramientas comunicativas a los niños, niñas y jóvenes en los diferentes contextos de la vida cotidiana y a su vez incide en el aprendizaje de diversas áreas del conocimiento.

Se inició la investigación con el análisis de las concepciones teóricas y de las prácticas de las docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de lectura. Se tomaron como referentes teóricos a Smith, Lerner, Dubois, Perkins, entre otros. A partir de sus aportes se adelantó el diseño, implementación y evaluación de una estrategia pedagógica basada en unidades de comprensión apoyada en las rutinas de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto y Antes pensaba, ahora pienso”.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo e interpretativo y un diseño de investigación acción, que permitió al grupo investigador transformar sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura para dar respuesta a la problemática evidenciada.

Se concluye que la planeación e implementación de acciones en pro de la comprensión de lectura debe ser exhaustiva y dedicada, lo que implica buscar un ambiente adecuado para su desarrollo y un compromiso por generar diferentes experiencias significativas que le permitan al estudiante tener mayor aproximación al uso social y real de la lectura.

Palabras Claves: Comprensión de lectura, concepciones, Enseñanza para la Comprensión (EpC), rutinas de pensamiento y prácticas pedagógicas.

Abstract

This research was motivated by the need to transform the concepts of reading comprehension of five teachers from some schools in the Bogota's School System. The means utilized to do so was the analysis of pedagogic practices used in reading comprehension instruction; due to the fact that is a source of language enrichment that allows children and teenagers acquire communicative skills in order to convey meaning and express themselves more fluently in different contexts. Those communicative skills will impact positively their everyday life, as well as their performance and knowledge acquisition at different school subjects.

The research begins analyzing the theoretical construct and teaching practices used by these teachers in order to teach reading comprehension processes. Researchers used the theories of *Smith, Lerner, Dubois, Perkins*, and others in order to design, implement and evaluate a teaching method based on thinking routines, such as: “I see... I think... and I wonder...” and “I used to think, now I think that...”

This was an action research, with a qualitative, descriptive and interpretative approach. This led to the possibility, on behalf of the researching group, to modify their concepts of the processes involved in the effective teaching and learning of reading comprehension.

In conclusion, it is necessary that all strategies planned and used to teach reading comprehension be holistic and addressed at its development. Additionally, it is necessary the use of appropriate places for instruction and the integration of meaningful learning experiences that allow students have a greater social, and a more realistic use of reading.

Key words: Reading comprehension, Teaching for Understanding (TFU), Conceptions, Thinking Routines and Teaching Practices.

Introducción

En Colombia, los docentes en los colegios se enfrentan a las dificultades que tienen los estudiantes en la comprensión de lectura. Esta deficiencia afecta el rendimiento académico de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento, así como también la participación y el desarrollo en su contexto educativo, familiar y social.

El gobierno colombiano en aras de establecer cómo y qué tanto aprendieron los estudiantes, creó una nueva herramienta llamada “Índice Sintético de Calidad Educativa”, que da cuenta de los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes de 3°, 5°, 9° y Saber 11, para lo cual asignó el día “E”, en el que los docentes y en general la comunidad educativa, hizo un balance de la situación de su Institución y fortaleció acuerdos internos que buscan determinar y mejorar la calidad educativa. Los resultados se midieron en una escala de valores de 1 a 10, en el que 10 es la valoración más alta. Es importante destacar que el reporte del índice de la Excelencia 2015, valoró las asignaturas de matemáticas y lenguaje.

En los resultados obtenidos en el Índice Sintético de Calidad Educativa se evidenció la baja comprensión de lectura de los estudiantes en los grados preescolar, tercero, quinto, noveno y décimo en los colegios Rural el Uval, San Benito Abad, Isla del Sol, Robert Francis Kennedy y Saludcoop Sur, lo que motivó el desarrollo de la investigación que aquí se presenta.

Planteamiento del problema

Antecedentes

A continuación se relacionan los resultados institucionales del reporte de la excelencia 2015 (día “E”) de los colegios que hicieron parte de esta investigación en el componente de desempeño en lenguaje para el año 2014 y que se mencionó en la introducción.

Pruebas Saber 3°

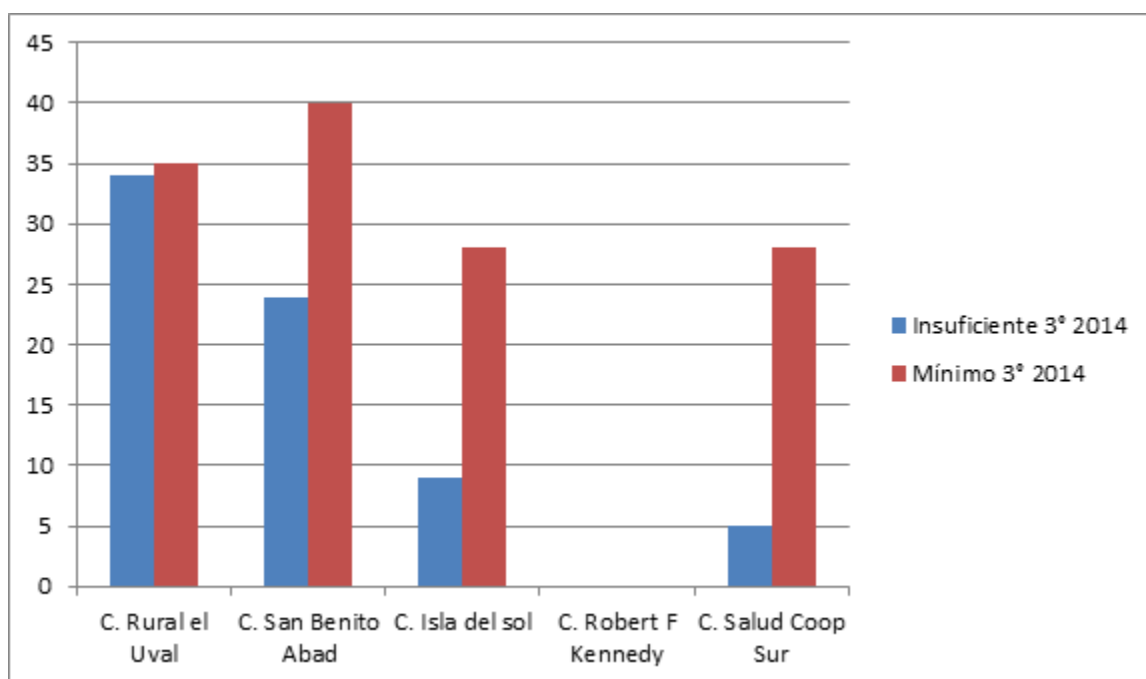


Figura 1. Pruebas Saber de lenguaje 2014, 3°.

Esta gráfica toma los datos correspondientes al porcentaje mínimo e insuficiente de lenguaje obtenido por los estudiantes de grado tercero en las Pruebas Saber del año 2014. Extraídos del Reporte para la Excelencia 2015.

En las cuatro instituciones, los resultados de las pruebas Saber en el área de Lenguaje muestran que los estudiantes de grado tercero obtuvieron bajos desempeños, encontrándose entre los niveles mínimo e insuficiente. En el insuficiente, presentan graves dificultades con lo esperado, es decir, no tienen comprensión literal. En el nivel mínimo tienen una comprensión de lectura en la que analizan la información teniendo en cuenta los personajes, el tiempo, el espacio y la clase de texto dado. Aquí el estudiante retoma la lectura varias veces para extraer la información solicitada. Por lo tanto, los estudiantes se encuentran en su mayoría en el nivel

literal de la comprensión de lectura. Vale la pena anotar que el nivel máximo que se espera en este grado es que el estudiante “logre una comprensión global de textos narrativos e informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad. Relacione partes del contenido para inferir y deducir información sobre los personajes, la voz que habla o los hechos que se mencionan en el texto... Recupere información explícita del texto cuando esta no se encuentra de manera directa sino mediada por otra información irrelevante” (Guía para la lectura e interpretación de los reportes institucionales, 2015).

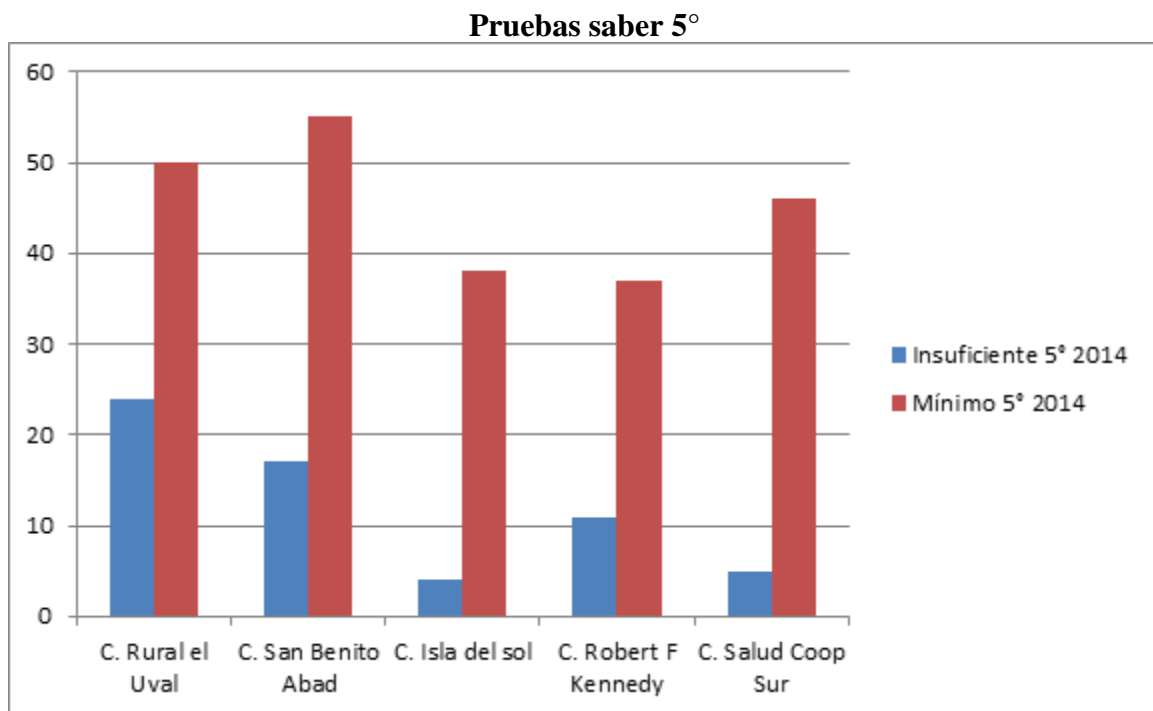


Figura 2 Pruebas Saber de lenguaje 2014, 5°

Esta gráfica toma los datos correspondientes al porcentaje mínimo e insuficiente de lenguaje obtenido por los estudiantes de grado quinto en las Pruebas Saber del año 2014. Extraídos del Reporte para la Excelencia 2015.

Para quinto grado, de acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes se evidenció que en las cinco instituciones hay un desempeño mínimo e insuficiente, lo cual corresponde a un nivel literal de la comprensión de lectura, puesto que en el nivel de desempeño insuficiente, “no superan las preguntas de menor complejidad de la prueba” (Guía para la lectura e interpretación de los reportes institucionales, 2015). En el mínimo “logran hacer una lectura no fragmentada de textos cotidianos y habituales; reconocen su estructura superficial y logran una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos)” (Guía para la lectura e interpretación de

los reportes institucionales, 2015). Y en el avanzado que es el esperado, el estudiante debería “lograr una comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano y relacionar su contenido con información de otras fuentes; hacer inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del texto; deducir información implícita de partes del contenido” (Guía para la lectura e interpretación de los reportes institucionales, 2015).

Pruebas saber 9°

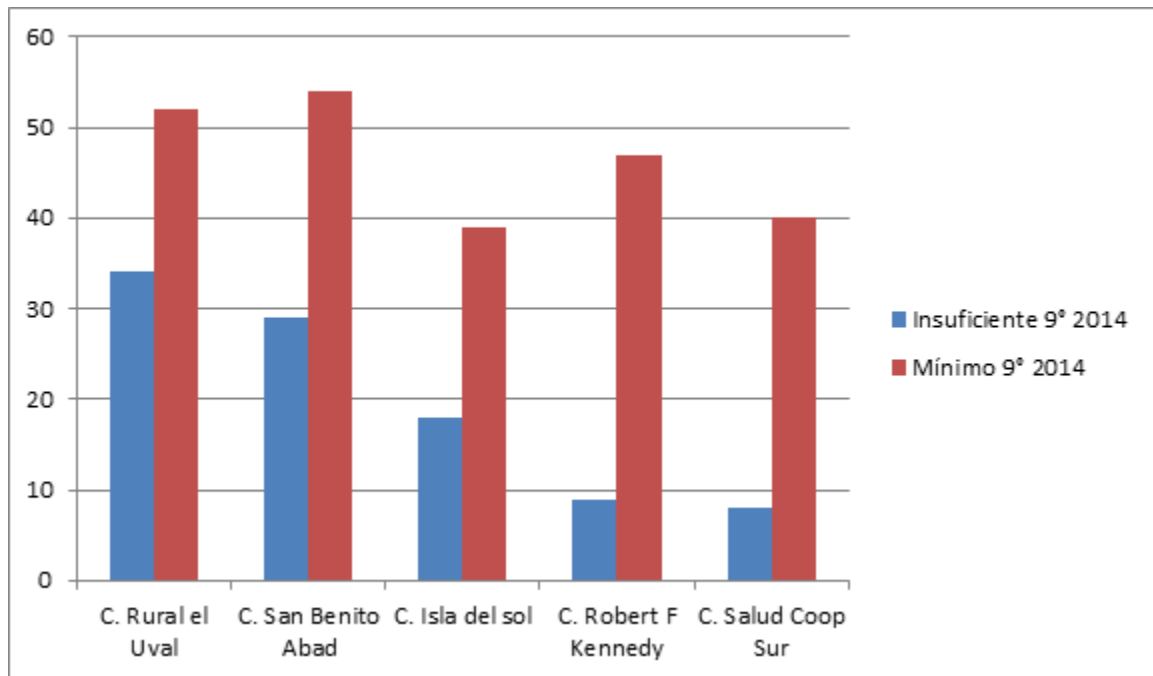


Figura 3 Pruebas Saber de lenguaje 2014, 9°.

Esta gráfica toma los datos correspondientes al porcentaje mínimo e insuficiente de lenguaje obtenido por los estudiantes de grado noveno en las Pruebas Saber del año 2014. Extraídos del Reporte para la Excelencia 2015.

En noveno los estudiantes explican y alcanzan una comprensión global del contenido del texto ya sea informativo, explicativo o narrativo corto, reconociendo la organización y la estructuración de la información, conservando la unidad temática, lo cual corresponde al desempeño mínimo en el que se encuentran los estudiantes. En conclusión están en el nivel literal. Lo que se espera en el desempeño avanzado es que los estudiantes respondan “a una comprensión más elaborada de lo que lee, haciendo uso de conocimientos no habituales y especializados para juzgar, valorar y explicar contenidos, funciones y relaciones presentes en el texto” (Guía para la lectura e interpretación de los reportes institucionales, 2015)

Pruebas Saber Grado 11°

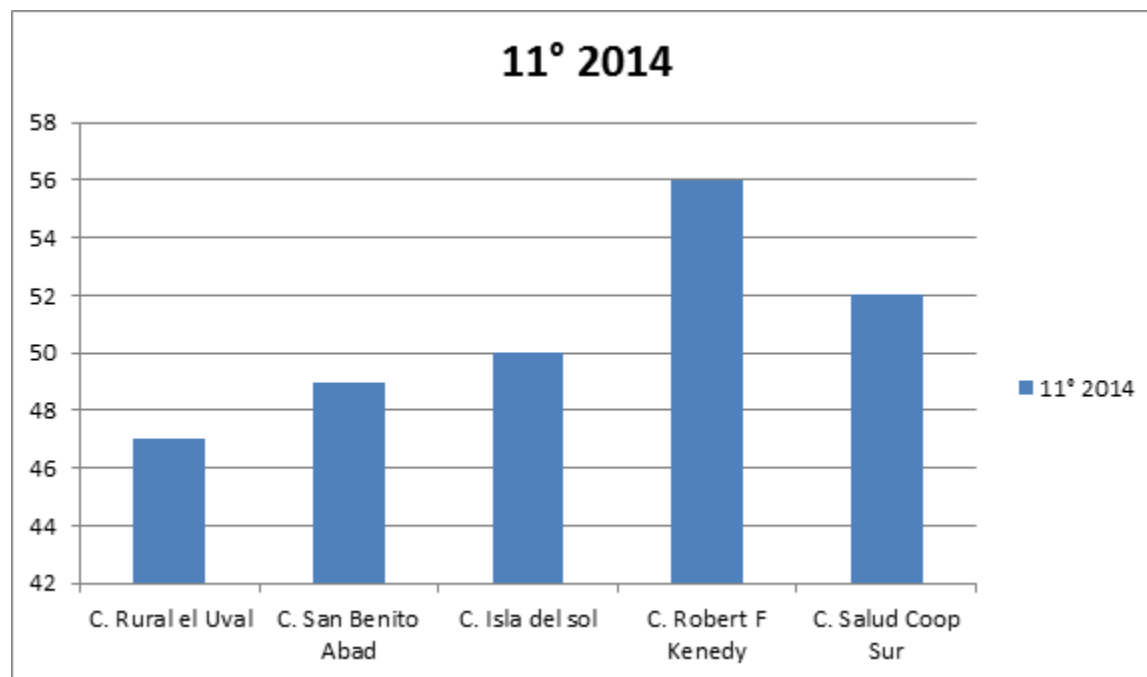


Figura 4 Pruebas Saber 2014 11°

Esta gráfica toma los datos correspondientes al porcentaje obtenido por los estudiantes de grado once en la prueba Saber 11° del año 2014. Extraídos del Reporte para la Excelencia 2015. La escala de valoración de las pruebas Saber 11° va de 1 a 100 en el país.

A partir de la gráfica se hace evidente que las cinco instituciones se encuentran por debajo de 60 puntos, lo que indica un nivel medio de comprensión de lectura. Por lo tanto fue necesario buscar estrategias que brindaran herramientas para mejorar la comprensión de lectura. Según el MEN, el máximo de la comprensión de lectura se da en la lectura crítica, la cual se entiende así:

Lectura Crítica, del examen SABER 11°; comprende una multiplicidad de competencias a saber: La primera es la de identificar y entender los contenidos explícitos de un texto. Esto es, el estudiante debe identificar los eventos, las ideas, las afirmaciones y los demás elementos locales presentes en el texto, y debe entender esos elementos. La segunda competencia es la de comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. El estudiante debe comprender la manera como se relacionan los elementos locales de un texto a nivel semántico y formal. La tercera competencia es la de reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido... Las tres competencias mencionadas se encuentran estrechamente relacionadas entre sí. (Cartilla Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen SABER 11°, 2013, p. 42)

Así también, el Plan Sectorial de Educación 2010-2014 enuncia que está comprobado que un buen nivel de lectura es la base no sólo para que los estudiantes logren mejores aprendizajes, sino también para desarrollar un pensamiento crítico y autónomo, lo que contribuye a que el estudiante permanezca y concluya sus estudios, y a la vez facilita su participación activa en la vida social, cultural y laboral. En esto se fundamenta el Plan Nacional de Lectura y Escritura en Educación Preescolar, Básica y Media, a través del cual se mejorará el comportamiento lector, la comprensión de lectura y la producción textual y se recuperará la escuela como espacio fundamental para la formación de las nuevas generaciones de lectores y escritores.

Por otra parte, en el Plan Sectorial 2010-2014 se cita a la UNESCO quien menciona que “Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos” (p. 40). Por esta razón, es preciso adelantar acciones desde la escuela, que favorezcan el desarrollo de la comprensión de lectura y lo hagan teniendo en cuenta el desempeño del ser humano como ciudadano capaz de asumir una posición propia frente a las diversas situaciones sociales, políticas, culturales y económicas de su contexto.

Aunque entre los profesores existe buena disposición, es claro que la preocupación y las acciones que se desarrollan no son suficientes. En consecuencia, cinco docentes en Bogotá de las localidades de Usme, Tunjuelito Engativá y Kennedy, que enseñan en los diferentes niveles de educación, enfocaron su trabajo de investigación buscando mejorar y transformar sus prácticas pedagógicas a partir del análisis de las concepciones sobre la enseñanza de la comprensión de lectura como uno de los aprendizajes más importantes, porque permite la adquisición de conocimientos y la socialización del individuo.

Justificación

Los docentes desarrollan su labor con niños, niñas, adolescentes, con otros docentes y con familias; su quehacer se da en un contexto particular, en el que se presentan unas dinámicas propias de los procesos pedagógicos, caracterizadas por la diversidad, por lo cual su práctica tiene muchos matices que indican una necesidad relevante de pensarla, estudiarla, analizarla y reflexionar en ella, para así poder disponer de elementos conceptuales que le permitan desarrollar las estrategias necesarias de mejoramiento y transformación en aquellas prácticas que así lo requieran.

Con relación a lo anterior menciona Dewey (1927 citado en Restrepo, 2011) que “el maestro debe hacer permanente observación de su práctica, con miras a mejorarla... éste tiene que aprender a observarse y ser crítico con su práctica” (p. 106).

Es así como esta investigación tiene importancia, dado que para un docente no hay fórmulas exactas que definan prácticas exitosas, hay opciones por explorar y dinámicas por analizar. Esto quiere decir, que su quehacer debe trascender de desarrollar clases y proponer temáticas a resolver de forma inacabada algunas inquietudes sobre sí mismo y sus prácticas, superando de alguna manera lo mencionado por Briones, (2000) quien afirma que algunas actuaciones en “la investigación empírica, llevan a privilegiar el conocimiento práctico de los profesores, su experiencia y uso de conocimientos pertinentes para tomarlos en cuenta en la formación pedagógica y didáctica de los profesores en las facultades de educación” (p. 7).

De otro lado, se ha detectado que los profesores mismos no saben cómo utilizar los resultados obtenidos. De ahí que como lo señala Briones (2000):

La investigación educativa de mayor significación debe referirse a sucesos que ocurren en el aula, en la escuela y en la comunidad de la cual forma parte la escuela. De tales sucesos, es el profesor quien tiene un conocimiento directo. Por ello, el profesor debe ser formado como investigador para unir la vivencia directa de los problemas con la indagación de sus características, extensión y consecuencias para el proceso de enseñanza – aprendizaje. (p. 22)

En definitiva los maestros son quienes resuelven y se aproximan a nuevas búsquedas cuando desarrollan procesos investigativos; es por ello que esta investigación tiene valor, ya que se interesa por un problema evidenciado en cinco instituciones educativas distritales diferentes, visualizando en ellas la dificultad de la comprensión de lectura.

De otra parte, en esta investigación son tomadas en cuenta algunas de las concepciones de los maestros que determinan el proceso de comprensión de lectura, tomando como concepción “al conjunto de ideas, principios y acciones que mueven el trabajo diario del docente en la escuela” p. 10 (Ministerio de Educación Nacional, CERLALC- Unesco, 2014).

En este sentido, analizar la práctica educativa desde la óptica de los procesos de estudiantes de preescolar, básica primaria y media, posibilita la reflexión de las principales dificultades de los estudiantes al desarrollar competencias básicas en comprensión de lectura, las cuales se evidencian en los resultados de las pruebas de estado y en el aprendizaje de las diferentes asignaturas, así como las dificultades que tienen los profesores para poder desarrollar en los estudiantes la comprensión de lectura y la manera de superarlas.

En este orden de ideas, el ideal de la adquisición de la lectura en el estudiante debe ser como lo plantea el enfoque constructivo, un proceso global que necesita del desarrollo de unas habilidades y capacidades para que el lector no solamente sea capaz de extraer información, sino que la interprete a partir de sus conceptos previos y sus intereses personales. Pero la realidad a la que nos enfrentamos en las aulas es otra; la mayoría de los maestros comparten la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento de la información. Si nos detenemos a mirar las guías curriculares de los programas de español y los libros de texto que se manejan, nos damos cuenta que casi todos los ejercicios están enfocados sólo en que los estudiantes tengan que extraer el significado del texto.

El resultado de las pruebas de estado en las instituciones que participaron en la investigación: Rural el Uval, San Benito Abad, Isla del Sol, Robert Francis Kennedy y Saludcoop Sur, evidencian el bajo nivel de comprensión de lectura, por lo cual este grupo investigador hace una reflexión acerca de su práctica pedagógica, en el diseño, implementación y evaluación de una unidad de comprensión apoyada en las rutinas de pensamiento, con el fin de mejorar el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes y a la vez modificar algunos aspectos de las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura.

Pregunta de investigación

¿De qué manera un ejercicio de reflexión, planeación, implementación y evaluación colaborativa de una unidad de EpC, apoyada en el uso de rutinas de pensamiento, modifica las concepciones y transforma las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura del grupo investigador?

Objetivos

Objetivo general.

Analizar los cambios en las concepciones y prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura del grupo investigador, que participa de un ejercicio de reflexión, planeación, implementación y evaluación colaborativa de una unidad de comprensión apoyada en el uso de rutinas de pensamiento.

Objetivos específicos.

- Explicar las concepciones y prácticas que tienen las docentes investigadoras sobre el desarrollo de la comprensión de lectura en los estudiantes, antes y después del diseño, implementación y evaluación de una unidad de EpC apoyada en rutinas de pensamiento.
- Determinar las condiciones comunes que debe tener una unidad de comprensión apoyada en el desarrollo de rutinas de pensamiento, para ser aplicada en diferentes grados.
- Explicar cómo una rutina de pensamiento contribuye a fortalecer los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes.
- Explicar cómo el uso de unidades de comprensión y rutinas de pensamiento contribuye a fortalecer el proceso de la evaluación de comprensión de lectura.

Marco Teórico

Antecedentes de investigación

En los últimos años se han llevado a cabo estudios de investigación, se han escrito tesis y artículos que dan cuenta de la importancia de desarrollar los procesos de comprensión de lectura en los niveles de preescolar, básica y media. A continuación se presentan algunos estudios relacionados con el proceso comprensión de lectura.

En el libro “Comprensión lectora, dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales”, Viramonte (2000), expone los resultados de una investigación sobre el propósito de colaborar con el profesor de aula, quien debe asesorar a los estudiantes en enseñar estrategias casi personales para lograr una lectura comprensiva eficiente. Esta investigación se realizó en Chile, en donde se encontró que el estudiante carece de dominio léxico, no posee habilidades comprensivas de lectura rápida, ni agudeza para descubrir lenguaje especializado, no maneja los léxicos lógico-semánticos ni hace una buena comprensión textual. Los resultados encontrados en Chile y de acuerdo con las observaciones realizadas en aula en nuestro contexto, no difieren mucho de nuestros estudiantes.

Flórez, Arias y Guzmán (2006) “centran el problema de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, en relación con los modelos que ofrecen sustentos teóricos y empíricos que han demostrado ser efectivos para promover estos procesos” (p. 118). Los autores se refieren a que en la formación a los educadores se les brinda diferentes corrientes teóricas, métodos y modelos pedagógicos para trabajar los procesos de lectura y escritura; sin embargo, cuando estos se aplican no se obtienen buenos resultados. En ese sentido, la propuesta que presentan los autores es impulsar al docente para que diseñe escenarios de aprendizaje significativos, que incluyan de manera sistemática prácticas –tareas, actividades– que sean apropiadas, evolutivamente sensibles y consecuentes con el conocimiento de los estudiantes y con la naturaleza de lo que se pretende que ellos aprendan (Flórez, y otros, 2006. p. 122).

El cultivo de las habilidades de lectura y escritura no debe detenerse. Debe extenderse y mejorarse a lo largo de la vida escolar de los estudiantes, para lo cual las estrategias de lectura y escritura, en interacción social, deben favorecer más las capacidades de todos los estudiantes. Estas actividades deben articular su conocimiento previo, sus intereses y los contenidos que se suelen enseñar en la escuela convencional (Flórez y otros, 2006).

En la ciudad de México se realizó una investigación de comprensión de lectura, que hace referencia al abordaje de un texto para tratar de comprenderlo. En la Revista Mexicana de Investigación Educativa Madero (2013) se menciona que los datos recabados en la fase cualitativa evidenciaron que no todos los alumnos siguen el mismo camino para lograr el propósito mencionado, por lo que se presenta un modelo que muestra las diferentes rutas seguidas y se identifica un conjunto de factores que intervienen en la elección de la ruta lectora, entre ellos el pensamiento metacognitivo y las creencias acerca de la lectura.

En la Tesis de Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira “Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana” (Pimiento, 2012) se concluye que “para los docentes, las competencias en lectura y en escritura tienen incidencia en el desempeño escolar de los estudiantes, limitada al manejo de textos como proceso de codificación y decodificación, a la transmisión de información ” (p.82). La comprensión de lectura se limita sólo a la identificación y retención de información contenida en un texto, es decir, a la comprensión literal que exige y desarrolla capacidades memorísticas pero inhibe otras más profundas como la inferencia.

En la investigación titulada “Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes” Ochoa, Rizk y Córdova (2009) llegaron a la conclusión que:

En el proceso de enseñanza de lectura, subyace la idea de concederle mayor importancia al ojo humano (decodificación de códigos escritos para convertirlo en códigos sonoros) antes que a los procesos mentales que ocurren en el cerebro (análisis, comprensión, interpretación y crítica); se enseña a leer fundamentalmente para que el alumno-lector obtenga conocimientos e información, mejore su comunicación, concediéndole poca importancia al disfrute y al placer por leer; y, por último, la enseñanza de la lectura se basa fundamentalmente en el texto escrito verificando restándole importancia a la lectura de textos provenientes de otros tipos de fuentes (canciones, discursos orales, gráficos, dibujos, películas, cuentos contados, etc.). (p. 179)

Por otra parte, aunque la mayoría manifiesta tener un concepto claro de lo que es la comprensión de lectura, persiste la idea de que la memorización es un buen reflejo de haber comprendido un texto.

Los docentes coinciden en afirmar que la enseñanza de la lectura debe ser un proceso intencional, sistemático y progresivo; sin embargo, a la vez, prevalece la percepción de que tal como se viene desarrollando, el proceso de enseñanza obstaculiza el interés de los alumnos por

leer, así como también, se consideran docentes formadores de alumnos lectores porque aplican estrategias de lectura.

Otro referente de investigación es el trabajo de grado *Concepciones de los maestros del área de lengua castellana sobre la enseñanza de la lectura*, por Bran, García y Rúa (Universidad Pontificia Bolivariana 2014), en el que se indaga sobre el concepto y la aplicabilidad de las concepciones de los maestros en el campo investigativo y su incidencia en las prácticas docentes. Se determinó que las concepciones son representaciones mentales que hacen parte de la estructura del pensamiento de los docentes, basadas en sus experiencias que afectan la construcción de su realidad.

La investigación *“Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria”* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Treviño y otros (2007), hace referencia a las concepciones que tienen los profesores sobre la comprensión de lectura, al destacar que las creencias en la adquisición de la lengua están divididas entre procedimentales y comprensivas en algunos grados de educación primaria. Por otro lado, en el mismo documento se explora si el tiempo estimado de lectura libre para el estudiante debe ser mayor a 30 minutos al día y se destaca que las dos terceras partes de los encuestados consideran que media hora es suficiente para la lectura diaria. También expresan que el alumno debe enfrentarse tanto a textos informativos como literarios para su entrenamiento como lector, pero se deja claro que las creencias expresadas varían según el grupo del que se tome el muestreo (tomada de escuelas públicas, privadas, de población rural, urbana e indígena), es decir, que aquí tanto lo individual como lo socio cultural juega un papel relevante en el cambio de concepciones. Se aclara que en el documento anterior se toman las concepciones, los saberes y creencias sobre la comprensión de lectura que enmarcan las prácticas docentes.

En la investigación desarrollada por Morales (2002) sobre la *“Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica”*, se analizaron tres aspectos: las concepciones de las docentes antes de iniciar el proceso de actualización, el análisis del programa de actualización en el área de lengua y, las concepciones de las docentes luego de su participación en el programa. Como resultado se encontró que las docentes experimentaron cambios en su discurso y en algunos aspectos de su práctica, tales como: incorporación del trabajo grupal, reconocimiento de la necesidad de resolver los problemas de lectura, incorporación de la *“lectura”* en la práctica cotidiana, intereses

por las opiniones de los niños, desarrollo de proyectos. Sin embargo, dichos cambios no eran lo que se esperaba producto de la actualización, ya que vistos en su contexto global no representan transformaciones significativas de sus concepciones teóricas ni de su práctica pedagógica. La presencia de sólo cambios superficiales se debe, en parte, a la incongruencia entre la teoría que se prescribe y la práctica que se lleva a cabo en el proceso de actualización docente, tomando como referencia la participación del facilitador y de los docentes, las estrategias utilizadas y la planificación del programa.

En síntesis, lo que muestran estos antecedentes, es la necesidad de adelantar investigaciones en el aula, que contribuyan a analizar las prácticas para producir teoría sobre ellas. Es evidente que si se toma como punto de partida la teoría, no se puede garantizar que ella por sí sola produzca cambios significativos en las aulas.

Referentes teóricos

En el presente apartado se abordarán temas y conceptos que desarrollan esta propuesta investigativa, tales como: las concepciones de los profesores sobre la comprensión de lectura y su incidencia en la enseñanza, las prácticas en el aula, estrategias de enseñanza, evaluación de la comprensión de lectura, modelo de enseñanza para la comprensión EpC, rutinas de pensamiento y trabajo colaborativo.

Las concepciones.

Desde la perspectiva de Remesal (2006), Callejo y Vila (2003) y Pajares (2002) citados en Moreano y otros (2008), las concepciones están basadas en la experiencia y por lo tanto se transforman constantemente. Para Buendía y otros, (1991) citados en Córdova (2009) en las concepciones están inmersos “elementos afectivo-emocionales, cognitivos y socioculturales, que permiten entender y explicar el fenómeno de ver, pensar y sentir el mundo que nos rodea de forma simultánea” (p. 164). En este sentido las concepciones son constructos basados en las experiencias, vivencias y formación de los individuos, las cuales se ponen en práctica al resolver situaciones habituales esperando obtener buenos resultados en su aplicación.

Por otro lado, desde el ámbito educativo Sánchez (2014), menciona que “las ideas, principios y acciones que mueven el trabajo diario del docente en la escuela hacen parte activa de sus concepciones” (p. 10). Desde esta perspectiva, las concepciones permiten que el docente lleve a cabo su práctica pedagógica de acuerdo con unas creencias y saberes que ha adquirido a través de la experiencia y la formación académica. De esta manera, las concepciones que posee el docente para desarrollar su labor influyen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes de manera significativa.

Las concepciones de los docentes son importantes en el proceso de enseñanza en la escuela, debido a que es el docente quien planea y la lleva a cabo en el aula, como lo resalta Morales (2002):

Es evidente el rol protagónico que tiene el docente desde esta perspectiva. Aún en las propuestas más innovadoras centradas en el aprendiz, el docente cumple una función trascendental y de suma importancia para la formación integral del estudiante, puesto que es él quien debe diseñar, planificar, proponer, desarrollar y crear situaciones de enseñanza y aprendizaje que le permitan al estudiante aprender y desarrollar sus competencias como lector y como productor de textos. (p. 325)

Concepciones sobre la enseñanza de la comprensión de lectura.

Para esta investigación se hace necesario revisar las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza de la comprensión de lectura por ser un proceso fundamental en el aprendizaje del ser humano. Con relación a lo anterior, Sánchez (2014), plantea cuatro concepciones acerca de la enseñanza de la lectura en la escuela y cómo éstas influyen en el proceso de comprensión de lectura en el individuo.

1. “Leer es decodificar vs. Leer es construir”. En la primera posición se entendía que leer era decodificar los signos impresos, es decir, hacer la correspondencia entre el fonema y la grafía y además, conocer las reglas del sistema alfabético. Sin embargo, esta forma de enseñar se consideró incorrecta, ya que al cambiar los modelos de enseñanza, se evidenció que leer es la construcción del significado de un texto. Según los postulados de las teorías cognitivas, un niño puede leer aunque no tenga el código lector, pues lo hace a través de imágenes o textos ilustrativos para construir significado. Asimismo, las teorías interactivas refieren que “la lectura es un *diálogo* entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente. Si el

lector no tiene saberes previos sobre lo que dice el texto y un conjunto de estrategias mentales para activar mientras lee, no entenderá el texto o lo hará parcialmente” (Sánchez, 2014, p. 12).

2. Lectura como producto vs. Lectura como proceso. Estas concepciones antagónicas se refieren a que leer diferentes textos y responder a las preguntas formuladas, lleva al estudiante a comprender y esto a su vez, es la forma como el docente enseña a leer. No obstante, con las transformaciones que se han dado en la enseñanza de la lectura, ahora se concibe como un proceso complejo que implica realizar diversas operaciones mentales. Es por ello que “enseñar a leer —y a comprender lo leído— exige conocer las llamadas estrategias de comprensión lectora” (p. 14). Guzmán, citada por Sánchez (2014) propone que:

Hay tres estrategias básicas en la comprensión: la anticipación, la predicción y la regresión. La anticipación posibilita a partir del título de un texto determinar cuál es el tema. La predicción permite completar enunciados antes de haberlos visto. La regresión tiene que ver con las hipótesis que el estudiante se plantea frente a lo que está leyendo. (p. 14)

De acuerdo con lo anterior, estas tres estrategias favorecen la organización del proceso de la comprensión de lectura, ya que se puede trabajar desde tres momentos: antes, durante y después de la lectura y el docente será quien diseñe, implemente y evalúe las estrategias de comprensión. Hay que resaltar que no siempre se presentan estos tres momentos, ya que depende del tipo de texto que se vaya a leer y del proceso de cada estudiante.

3. Todos los textos se leen igual vs. Lectura eferente y lectura estética. Para la profesora Rosenblatt citada por Sánchez (2014), existen dos formas de lectura. Una es la lectura eferente que hace referencia a los textos informativos, los cuales “son esenciales para aprender nuevos conocimientos” (p. 16). La otra lectura es la estética que se refiere a los textos literarios que permiten entender la condición del ser humano, ya que se basan en las reacciones emocionales que promueven dichos textos. Por esta razón, todos los textos no se leen de la misma manera, ya que se debe tener en cuenta el propósito o la intencionalidad de los mismos.

4. Se lee en clase de Lenguaje vs. Se lee en todas las áreas. Quienes tienen la primera creencia consideran que la enseñanza de la lectura se da sólo desde el área de Lenguaje. Sin embargo esta idea ha cambiado porque “se considera que para leer textos que tienen como finalidad la enseñanza en las diferentes disciplinas científicas se requiere de una serie de aprendizajes específicos sobre la lectura en cada una de ellas” (p. 18). Desde esta perspectiva,

todos los docentes deben trabajar los tipos de texto de acuerdo a su disciplina, en el que implemente estrategias de comprensión de lectura.

“En la actualidad existe una cuasi unanimidad que plantea la concepción de la lectura como un proceso interactivo en el cual se toman en cuenta el texto, el lector y el contexto como elementos significativos en el proceso”. (Luceño, 2000:17 citado en Neira, p.144), lo cual se explica en los siguientes gráficos:

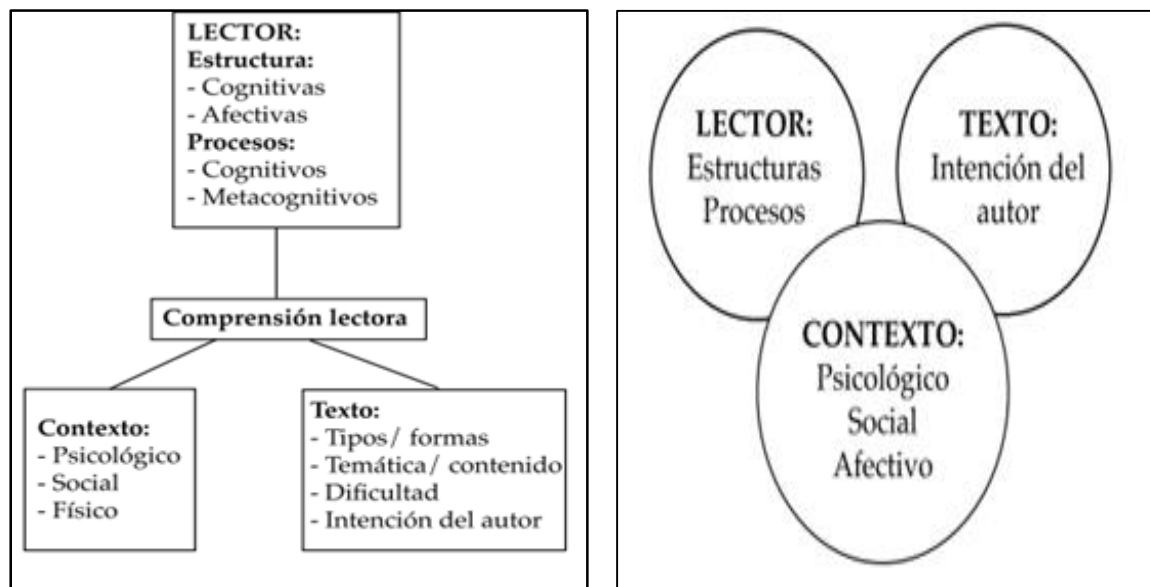


Figura 5 Componentes de la comprensión lectora / relación entre componente y factores de la comprensión lectora. (Neira, p.144 y 145)

De otro lado, se tiene como premisa que la evaluación de la comprensión de lectura debería incluir procedimientos que permitan valorar cómo el lector construye el significado antes, durante y después de la lectura (Solé 1994 citada en Neira, 2012, p.146). El visibilizar cada una de las etapas de la lectura con miras a valorar el avance del estudiante en dicho proceso, permite darle sentido a la lectura. En consonancia con lo anterior, los autores Díaz y Hernández (citados en Neira, 2012) señalan que los profesores al evaluar la lectura deben centrarse en tres aspectos:

1. El grado de interpretaciones significativas que han hecho los alumnos del contenido trabajado en el aula.
2. El grado en que los alumnos han atribuido un valor funcional a lo que interpretaron.
3. Seleccionar estratégicamente las tareas o instrumentos evaluativos, para dar cuenta de lo realmente significativo para el estudiante. (p.147).

Finalmente, es importante como docentes revisar, reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas en el proceso de la enseñanza de la lectura, ya que muchas veces dichas prácticas son transmisionistas y sin ningún propósito claro. Como lo menciona Sánchez (2014), “es necesario dejar atrás estas premisas y estos usos, a fin de avanzar hacia prácticas de lectura y escritura que transformen, permitan aprender y generen condiciones para la participación en la vida ciudadana” (p. 7). Es por ello que se deben propiciar en el aula situaciones y estrategias que desarrollen y afiancen el proceso de la comprensión de lectura en el que los niños, niñas y jóvenes tengan la oportunidad de aprender significativamente.

La lectura comprensiva, en relación con las concepciones que los docentes tienen acerca de ella, está relacionada necesariamente con las prácticas pedagógicas y la forma como se enseña a leer comprensivamente. “Los problemas que suscita una teoría de la lectura y de la enseñanza no pueden desligarse de una toma de posición epistemológica” dice Navarro (2004; p. 35 citado en Rojas, recuperado. Marzo 2016).

Tabla 1: Modelos y concepciones teóricas de la enseñanza de la lectura

Modelo tradicional	Este modelo incide en la baja capacidad de lectura en los estudiantes colombianos, siempre que se convierta en una concepción simplista.
Lectura como juego psicolingüístico	Permite hacer la interacción entre el pensamiento y el lenguaje en la lectura al igual que entre el lector, el texto y el autor.
La lectura como un momento de producción y comprensión del discurso.	Desarrolla el método semántico comunicativo el cual privilegia la pragmática del discurso, reconoce la interacción que debe establecerse entre el autor y el lector y entre el texto y el contexto a fin de construir sentido.
La lectura como interacción de autor lector e intención del texto	Reconoce el papel activo e importancia del lector en la interpretación y comprensión del texto.

Nota: (Tomado de Rojas, p. 9) recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-325050_archivo_pdf_1.pdf

Con respecto a las concepciones sobre la enseñanza de la comprensión de lectura, Lerner y Palacios (1996) refieren que es importante evidenciar la concepción general del aprendizaje y del trabajo en el aula y la adquisición de la lengua escrita en el ámbito escolar. En cuanto a la

primera, la escuela activa considera al niño como un ser pensante que accede al conocimiento a través de verdaderas actividades de descubrimiento; por ende la escuela debe ofrecer actividades que por una parte despierten el interés de los niños y por otra sean significativas, para convertir el aprendizaje en desafíos intelectuales para ellos. En este proceso juega un papel muy importante la cooperación entre los niños como también la organización de contenidos y actividades integrando diferentes áreas del conocimiento. En consecuencia, el rol del maestro está orientado a la planeación, la corrección, la participación y la colaboración en las actividades a desarrollar en el aula.

Con relación a la segunda, coinciden con los planteamientos de Decroly sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en cuanto a la necesidad de partir de unidades significativas, pero no comparten los fundamentos del método global debido a los descubrimientos de la psicología genética y las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro sobre los niveles de lectura y escritura. Encuentran afinidad en las concepciones de su propuesta con los planteamientos de Célestin Freinet y el método natural.

En ese orden de ideas, el acto de lectura y la comprensión de lo leído, se orienta a lograr que la actividad en el aula contribuya al avance del proceso constructivo, creando formas de intervención en ella que favorezcan su desarrollo en lugar de obstaculizarlo. Por lo tanto, el maestro juega un papel decisivo, debe plantear problemas que permitan a los niños descubrir nuevos aspectos del objeto de conocimiento y tener claro que aunque las actividades pedagógicas deben tomar en cuenta los intereses de los niños, esto no significa que se deba renunciar a los objetivos planteados por el programa escolar ni a la planificación anticipada de las situaciones de aprendizaje. El hecho de que una actividad “dé resultado” no es el criterio que determine por sí mismo su valor. La actividad planteada por el maestro debe ser coherente con la concepción del aprendizaje que ha adoptado y con los objetivos pedagógicos que se persiguen. No puede caer en el error de unir elementos conceptuales pertenecientes a diferentes posturas si quiere coherencia en la acción pedagógica.

En cuanto a la planificación, como un instrumento indispensable para la acción pedagógica, Lerner y Palacios (1996) afirman que debe centrarse en unas metas de comprensión, entendidas como orientaciones a seguir, a las cuales cada niño accede progresivamente en forma diferente y el diseño de unos desempeños que contribuyan a la consecución de las metas. En ese sentido, la meta de comprensión para el desarrollo de la comprensión de lectura es contribuir a lograr que

todos los niños se apropien de la lengua escrita y lleguen a ser usuarios autónomos de ella, y los desempeños, están encaminados a promover el descubrimiento de la utilidad de la lengua escrita como medio de comunicación y fuente de información, el placer que puede encontrarse en la lectura, propiciar el conocimiento de producciones escritas de diferentes géneros y estilos, es decir, promover la formación de un lector independiente y crítico.

En cuanto al tema de la evaluación del proceso pedagógico, Lerner y Palacios (1996) mencionan que, es uno de los aspectos de la educación más urgentes de replantear debido a que ha sido concebida como un conjunto de técnicas dirigidas a obtener información “objetiva” (medición, conductas observables y desempeño del alumno). La evaluación se redefine como el proceso en el cual están en juego el que enseña, el que aprende y el contexto en el cual se da la enseñanza, capaz de explicar los resultados obtenidos en función de las oportunidades de aprendizaje que se brindan o no a los niños. Por lo tanto, el niño no puede ser considerado como objeto de la evaluación, sino como sujeto de la misma y la acción por tanto se orientará a la determinación de los progresos realizados por él, relacionándolos con las condiciones de enseñanza que se le han proporcionado. Desde esta perspectiva, los instrumentos de evaluación utilizados en la escuela tradicional no son compatibles con esta nueva concepción de evaluación.

En conclusión, implementar en el quehacer diario una propuesta constructivista en la enseñanza de la lectura y la escritura, requiere claramente modificar las concepciones o paradigmas que se tengan sobre los elementos fundamentales de la práctica pedagógica como la planificación y la evaluación, así como también redimensionar el rol del estudiante, del maestro y del contexto en el cual se enseña, para hacer de éste un proceso flexible, abarcador e interdisciplinar.

Una propuesta de este estilo exige al maestro por una parte, respeto por los ritmos individuales de aprendizaje de los estudiantes, y por otro, un alto grado de compromiso para planificar y desarrollar actividades orientadas al proceso de construcción de conocimiento, que permitan alcanzar las metas de comprensión propuestas y en consecuencia la oportunidad de avanzar en su proceso escolar.

Comprensión de lectura

Desde hace varios años la educación ha venido transformando sus prácticas pedagógicas en especial en los procesos de comprensión de lectura, lo cual le exige a los docentes “desarrollar nuevas formas de literacidad que promuevan entre los estudiantes competencias discursivas estratégicas, constructivo-reflexivas y críticas, y que a su vez les permitan participar más activamente en los distintos ámbitos de la sociedad” (Díaz y Hernández, 2010, p. 224).

Es por esto que en el desarrollo de este proyecto de investigación se tuvieron en cuenta algunos referentes teóricos, que permiten comprender y establecer una postura frente a la comprensión de lectura evidenciando la importancia de desarrollar estos procesos en los estudiantes de preescolar, tercero, quinto, noveno y décimo, posibilitando el mejoramiento de su comprensión.

En este orden de ideas, la comprensión de lectura se define desde los siguientes postulados:

- Para Wittrock “leer con comprensión significa generar el sentido del lenguaje escrito relacionándolo con el conocimiento y la memoria de experiencias pasadas” (1981 citado en Dubois 2006, p. 25). Rumelhart sugiere que “el proceso de comprender un texto es el proceso de encontrar una configuración de esquemas mentales (unidades de conocimiento) que proporcionen una explicación adecuada para ese texto” (1980 citado en Dubois 2006, p. 25). Spiro añade que “la comprensión del lenguaje escrito implica un proceso activo de construcción del sentido que consiste en la interacción entre el texto y el lector, tomando en cuenta además el contexto en el cual se desarrolla la situación de lectura” (1980 citado en Dubois 2006, p. 25). Rosenblatt define la lectura “como un proceso de transacción entre el lector y el texto señalando que forman parte de una situación global en la que tanto el lector como el texto son a la vez condicionados y condicionantes uno del otro” citado en (Dubois 2006, p. 149).
- Para el enfoque constructivo de la comprensión, Dubois (2006) señala que “el sentido lo aporta el propio lector de acuerdo con los conocimientos y experiencias archivados en su memoria. Para darle sentido al texto el lector debe buscar activamente en su memoria el esquema conceptual que le permitirá contrastar la nueva información con los conocimientos ya existentes” (p. 25).

- Peña (2002) define la lectura como “uno de los momentos constitutivos del complejo proceso en el que el autor, lector, texto y contexto interactúan para construir sentido. El autor tiene una representación sobre el lector, que incluye sus conocimientos previos, expectativas, competencia lectora, al igual que sobre el efecto que el texto va a producir en él, dentro del contexto específico en el que realiza la lectura” (p. 8).
- Adam y Starr (1982) citado por López (2009) señalan que “leer es establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto... Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición” (p. 1).
- Según Jitrik (1987) “La lectura es una actualización operativa de la competencia, es una realización y como tal una construcción que se erige entre un individuo y un texto, pero también de una cultura que opera y ha operado en el individuo y en el texto y que recoge los resultados de la realización” (p. 19).
- El acto de leer no está reducido a la acción de decodificar un texto, implica que el lector establezca una relación mediante la cual descifre y entienda el mensaje, por lo cual se hace necesario retomar el concepto de comprensión de lectura de Anderson Pearson (1984) citado en López (2009) como “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (p. 2).
- Uno de los hallazgos más comunes de los investigadores que estudian el proceso de la comprensión de lectura es que, el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984) citado por López (2009).
- Solé (1994) postula que “las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del mismo, los conocimientos previos y la experiencia del lector” (Citado por Quintana 2004, p. 121). De este modo, las inferencias y las predicciones son el alma del proceso de comprensión y se recomienda enseñar al estudiante a hacerlas desde los primeros grados hasta el nivel universitario, si fuese necesario.

En este mismo sentido, “la comprensión de lectura de un texto es la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de múltiples pistas contenidas en ese texto, dadas por el autor y mediante la interacción con los conocimientos previos del lector” (Morlés, 1999) citado

por Alegre (2009, p. 210). Con relación a lo anterior, de acuerdo con los estándares básicos de competencias el lenguaje se da en dos procesos:

La producción y la comprensión. La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. (p. 20 y 21).

Estos procesos presuponen actividades cognitivas básicas: la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación.

Por otra parte, para llegar al proceso de comprensión de lectura, Bustamante (1997) propone unos niveles o movimientos interpretativos de lectura:

Primero: La lectura de carácter literal- primario: se trata simplemente de identificar frases y palabras que se consideran como claves temáticas del texto.

Segundo: la lectura de carácter literal- en modo de paráfrasis: constituye un nivel de mayor cualificación que el anterior, en tanto que ya no se trata de identificar fragmentos explícitos de textos (palabras, frases, oraciones) sino de traducciones semánticas y discursivas reguladas por la comprensión de base; dicho de otro modo, se trata aquí de explicar con otras palabras lo que el texto enuncia en su estructura de base.

Tercero: Lectura de carácter inferencial: el lector construye inferencias cuando comprende por medio de relaciones y asociaciones de significado, lo cual conduce a identificar en los textos las distintas formas de implicación.

Cuarto: La lectura de carácter crítico - intertextual: Aquí se esperan lecturas que referencian valoraciones y juicios y, en consecuencia, puedan movilizar otros textos que entran en red con el texto leído. En este nivel de lectura se explota la competencia conjetural del sujeto lector, que no es otra cosa que poner en actividad la enciclopedia y la competencia intelectual. (p. 91).

El enfoque constructivo o interactivo concibe la lectura como un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje y la comprensión como construcción del significado del texto. Sin embargo, este enfoque aunque explique la lectura como un proceso global, también es posible que el lector requiera de diferentes habilidades para construir diversos significados. Spiro, (citado por Dubois, 1980) afirma que “estos significados tienen diferentes extensiones, es decir, los límites del proceso de construcción varían de acuerdo con las capacidades y desarrollo del autor, con la función del texto y el propósito de la lectura” (p. 4).

En este sentido Ruffinelli (1977), menciona que “la lectura como actividad implica reconocer los elementos esenciales de un mensaje escrito incluso su interpretación y contrastación con otra

información, a este proceso se le denomina comprensión de lectura” citado en (Flórez y otros, 2006, p. 123). Se puede entonces, decir que es la oportunidad de tener un acercamiento coherente al pensamiento del otro, que se nutre a partir del diálogo y la reflexión entre lector, texto y docente mediador, que es quien posibilita el desarrollo de un saber que de manera intencional opera entre ellos.

Teniendo en cuenta las premisas de Smith (1983) sobre los procesos que intervienen en la construcción de la comprensión de lectura, el acto de leer es un proceso activo en el que el lector construye el significado del texto a través de la interacción entre dos tipos de información: una es la visual, que se refiere a la ofrecida por el mismo texto y la otra es la información no visual constituida por los conocimientos previos que posee el lector. Es por ello que estos dos tipos de información se deben desarrollar en los niños, niñas y jóvenes a través estrategias que potencien los procesos de la memoria, la estructura cognoscitiva, el aprendizaje de la lectura y el lenguaje.

Según Smith (1983), la predicción es una de las estrategias que promueve la comprensión de lectura. La predicción es la eliminación previa de las alternativas improbables a través de preguntas y la comprensión significa dar respuestas a esas preguntas. Por lo tanto, este tipo de estrategia se debe utilizar desde el ciclo inicial hasta la media.

Por otra parte, Dubois (1984) plantea la inferencia como otra estrategia importante dentro del desarrollo de la comprensión de lectura. Cita a Goodman (1982) definiendo la inferencia como una estrategia para recoger información, que está en la base misma de la lectura y por lo tanto en la base de construcción que lleva al significado. Se refiere además a que la relación entre inferencia y comprensión parece cada vez más estrecha, puesto que mientras para el enfoque tradicional era tan sólo un nivel de comprensión, para el enfoque constructivo parece haberse convertido en una parte fundamental e inseparable de la comprensión, al punto de casi confundirla con esta.

De la misma forma, el PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) 2001 citado en Peña, (2002) define la competencia lectora como:

La capacidad para comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona. Los lectores jóvenes están en condiciones de construir significado a partir de una diversidad de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores y por diversión. (p.17).

Finalmente, en los procesos de comprensión se toman en cuenta las diferentes formas como los lectores construyen significados. Desde el punto de vista evaluativo. Peña (2002), refiere cuatro procesos básicos a tener en cuenta en la comprensión de textos:

- Identificar información formulada explícitamente
- Hacer inferencias directas
- Interpretar e integrar ideas e información
- Examinar y evaluar contenido, lenguaje y elementos textuales. (p.18)

Tabla 2: *Procesos de comprensión*

Procesos de comprensión	Tareas de la lectura
<p>Identificar información formulada explícitamente y recuperarla (Localizar y recuperar los contenidos explícitos en el texto para responder a la pregunta formulada)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar información pertinente para un objetivo específico de lectura ▪ Buscar ideas específicas ▪ Buscar definiciones de palabras o frases ▪ Identificar el contexto de un relato ▪ Encontrar la oración que enuncia el tema o la idea principal
<p>Hacer inferencias directas (Ir más allá de la superficie del texto para hacer inferencias acerca de ideas que no se encuentran explícitamente formuladas en el texto).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inferir que un evento fue la causa de otro ▪ En una serie de argumentos, concluir cuál es el principal ▪ Determinar el referente de un pronombre ▪ Identificar generalizaciones ▪ Describir la relación entre dos personajes
<p>Interpretar e Integrar ideas e información (Construir una comprensión más específica o más completa del texto, a partir de la integración de los conocimientos y experiencias previas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discernir el mensaje o tema general del texto ▪ Considerar alternativas a las acciones de los personajes ▪ Comparar y contrastar información del texto ▪ Inferir el ambiente o tono de un relato ▪ Interpretar una aplicación de la información del texto al mundo real.
<p>Examinar y evaluar contenido, lenguaje y elementos textuales (El lector se distancia del texto y lo examina o evalúa con base en su conocimiento del mundo o en lecturas anteriores).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar la probabilidad de que los eventos descritos hayan ocurrido en realidad ▪ Describir cómo el autor inventó un final sorpresivo ▪ Juzgar si la información del texto es completa y clara ▪ Determinar la perspectiva del autor sobre el tema central ▪ Explicar cómo el uso de los adjetivos incide en el significado.

Nota: tomada de la lectura en contexto, por Bernardo Peña 2002, p.18

En conclusión, la comprensión de la lectura es un proceso que se debe desarrollar en todos los niveles escolares, en los que el estudiante asuma un papel activo y se le brinden estrategias para estimular y activar los conocimientos previos con el fin de elaborar

categorías y relaciones entre ellas y de esta manera encontrar el significado al enfrentarse a una lectura. También se deben involucrar y potenciar otros procesos fundamentales como la memoria, el aprendizaje de la lectura y el lenguaje, ya que estos inciden en el desarrollo de la comprensión. En este orden de ideas, el papel del docente será el de guía y mediador en el proceso de la comprensión brindándoles a los estudiantes estrategias y recursos que sean significativos y tengan sentido para ellos al momento de leer.

En este sentido el aprendizaje de la lectura es un proceso individual y en consecuencia sería conveniente que la escuela tomara en cuenta las diferencias individuales; este enfoque sobre la lectura requiere un cambio en el rol del maestro pues debe estar atento a crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la adquisición de este proceso por parte del niño.

El hecho de aceptar un modelo constructivo en la enseñanza de la lectura y la comprensión no implica casarse con determinado método, requiere por una parte, un cambio conceptual de nuestros paradigmas y por otra, modificar nuestro rol como docentes. El papel del maestro durante el proceso de enseñanza y la adquisición de la lectura es brindar a los estudiantes espacios de aprendizaje realmente significativos teniendo en cuenta sus intereses, pero también permitiéndoles acceder a textos de diferentes tipologías y propósitos comunicativos.

De esta manera, la comprensión de la lectura se puede definir como una capacidad cognitiva y lingüística que incide en el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes como base para el aprendizaje de diversas áreas del conocimiento. Por lo tanto, es fundamental formar lectores competentes, ya que la lectura al ser una fuente de enriquecimiento del lenguaje, permite construir significados y sentidos que le pueden aportar a las personas en los diferentes contextos de la vida cotidiana.

Para fines de esta investigación, se asume que la lectura es un proceso complejo que inicia antes del reconocimiento de las letras; se da en la interacción del niño con el mundo, con las percepciones sobre lo que ve, escucha y comprende. Posteriormente en la vida escolar y en la relación con el contexto el estudiante interioriza el signo, lo cual le da sentido y significado al texto escrito, entendiéndose así que la lectura es una construcción en la que el sujeto pone su visión sobre el mundo en relación con los elementos que le da el autor, llevándolo a desarrollar una postura crítica y reflexiva del mismo.

Finalmente, la comprensión a la que el sujeto llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas que entran en juego a medida que infiere y predice el texto. La

interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso se relaciona la información que el autor le presenta con la obtenida en su experiencia con el mundo.

Prácticas para la enseñanza de la lectura.

Las prácticas de enseñanza de la lectura, se encuentran ligadas a la concepción que se tenga sobre ella, esto quiere decir que mientras sea comprendida como una acción mecánica de codificación del texto escrito, su práctica de enseñanza será limitada y reducida a acciones meramente de desciframiento del código. Es por esto que a continuación se presentan algunas de estas concepciones, que reflejan a su vez prácticas de enseñanza de la lectura:

Para Larrosa citado en Ramírez (2009) “la lectura implica desprenderse de la relación que se establece entre el ojo y el texto, suspender el aprendizaje, hacer que el mundo interrumpa por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación para abrirse a lo que el texto tiene que decir cuando la lectura es construcción de sentido y no una mera sujeción al sentido del texto” (p. 183). Es así como se invita a una práctica de enseñanza que se olvida de lo mecánico en términos del código e invita a tener prácticas ampliadas en las que la lectura es el paso no al signo, sino al significado, en las que el reto de los docentes es enfrentar al estudiante a múltiples situaciones de lectura que posibiliten el diálogo del niño con ella en una intención de goce personal desprovisto de si lo hace bien o mal, porque la práctica que se disfruta fortalece la buena lectura.

Millán (2010) señala que la lectura es “un proceso constructivo, cognitivo e interactivo, donde hay que tomar en cuenta las diversas operaciones mentales que el individuo realiza. Por ejemplo: parafrasear, inferir, resumir, anticipar, clarificar y preguntar, entre varias” (p. 117), por lo cual, desde esta perspectiva la enseñanza debe abordar las operaciones del individuo y organizar paso a paso los elementos del proceso de lectura, teniendo en cuenta las mayores habilidades de los estudiantes y la necesidad de potencializar otras, reconociendo que los textos deben ser variados y deben ofrecer la oportunidad de interrogarse.

Bustamante (1997), señala que la enseñanza de la lectura refleja una relación que existe entre el maestro y el alumno, por lo tanto según la concepción de enseñanza y de la visión del sujeto de aprendizaje que se tenga, se pueden distinguir cuatro modelos diferentes de la enseñanza de la lectura:

1. El alumno aprende con su dispositivo congénito mediante la experiencia: De esta forma, los grados de acceso a la lectura o la complejidad de los textos, se consideran ligados a estados de maduración.
2. El alumno no puede formarse a sí mismo; su desarrollo está en manos de la educación... De esta forma, leer es uno de los hábitos que resultan de la acción instructiva de los maestros «hay que crearles hábitos de lectura».
3. Maestro y alumno son emisor y receptor, puestos en contacto fundamentalmente por enunciados del maestro... esta recta del saber da lugar a la pretensión de enseñar a leer mediante la entrega de unas «técnicas».
4. Educar es una transacción. El alumno es considerado co-agente del evento, no objeto transformado, ni receptor. De esta manera, la lectura aparece como una buena oportunidad para discutir y aportar, de acuerdo con las expectativas de los interlocutores. (p. 117).

Por otro lado Uhía (1988), menciona que hay procedimientos para la enseñanza de la lectura, los cuales divide en sintéticos y analíticos. Los sintéticos separan los componentes o unidades constitutivos de las palabras, así:

1. Alfabético: parte de la forma y nombre de la letra.
2. Fonético: parte del sonido de la letra.
3. Silábico: parte de la sílaba.

Los analíticos: combinan los elementos constitutivos del idioma en unidades más fundamentales y dan significado para la lectura, de la siguiente forma:

1. Palabras normales: parte de la representación de una idea, para llegar hasta sus integrantes utilizando así un proceso de análisis y síntesis a cada instante. (Ideado por Kramer y Carlos Vogel).
2. Frases: que propugna a partir de un pensamiento, como medio más interesante y significativo que la sola palabra (Ideado por Jacotot).
3. Oración: este procedimiento insiste en que la oración, y no la palabra o letra, es la verdadera unidad lingüística, ya que expresa ideas completas que son las unidades del pensamiento. (Ideado por Graffunder y extendido por Farnham).
4. Cuento: es una ampliación del anterior, el cual toma las oraciones sucesivas en forma de cuento. (Ideado por Margarita McClosky). (p. 7).

Para Lerner (1997) el objeto de la enseñanza de la lectura se constituye en unas funciones fundamentales: el quehacer del lector y las características de los textos. El quehacer del lector “significa definir cómo los contenidos que se enseñan y se aprenden forman parte de la vida cotidiana de cualquier lector” (p. 21). Se convierten en contenidos escolares: comentar o recomendar lo que se ha leído, discutir con otros lo que han interpretado de otra manera, tomar

una posición crítica frente al autor o identificarse con él, seleccionar aquello que nos interesa porque es relevante para nuestra vida, recurrir al texto para resolver una laguna en nuestra información o un problema de la vida cotidiana y tener clara la finalidad que se persigue en el texto que se está leyendo.

Con relación a las características del texto es necesario garantizar un intenso contacto con diversos textos escritos que circulan en la sociedad como cuentos, cartas, noticias, folletos, informes, artículos, poemas, novelas, ya que es condición necesaria para que los estudiantes progresen como lectores y escritores.

De acuerdo con Lerner (1997) para que los estudiantes encuentren y conserven el sentido de los contenidos comunicados es necesario:

1. Explicitar las condiciones didácticas generales que la escuela debe crear para que los estudiantes puedan actuar como lectores y escritores. Se refiere a en qué forma se presentan los contenidos de la lectura y la escritura en la escuela. Por lo tanto, es responsabilidad de la escuela garantizar a todos los estudiantes oportunidades de formarse como lectores y escritores por medio de la formulación de propósitos en términos de condiciones para hacer posibles los aprendizajes deseados. (p. 24).

Las condiciones que se proponen para que los estudiantes sean lectores competentes, autónomos y críticos desde la escuela según Lerner (1997) son las siguientes:

- Formar parte de una comunidad letrada con acceso a diversos tipos de textos y de lecturas.
- Conocer y compartir los propósitos de los proyectos de lectura en los que estén involucrados los estudiantes y de esta manera la lectura cobre un sentido para ellos.
- Participar en situaciones que les permitan apropiarse del quehacer del lector, como: leer para otros, contar o explicar lo que han leído a personas interesadas, comentar los textos leídos y recomendar su lectura, opinar sobre lo leído, confrontar las opiniones propias con las de otros que han leído un mismo artículo, libro o noticia.
- Hacer lecturas de diferentes textos con el fin de adquirir y poner en acción conocimientos sobre el lenguaje escrito que les permita hacer anticipaciones ajustadas a cada género o subgénero y formular predicciones y anticipaciones para verificarlas o rechazarlas.
- Propiciar un ambiente de trabajo colaborativo entre los estudiantes que les permita enfrentar sin temor la lectura de textos difíciles, aprovechando el error como una forma de aprender. Es importante la colaboración del maestro y los compañeros.

- Disponer de tiempo necesario para leer por sí mismo, con el fin de generar estrategias que resuelvan los problemas que se les presentan en la lectura y los lleve a ser lectores autónomos.
- Controlar por sí mismos la coherencia y el ajuste del sentido que van construyendo para el texto que leen. Es decir, prestar atención al leer para corroborar la interpretación que elaboran de lo que leen y así, detectar contradicciones, rupturas o incongruencias entre las interpretaciones correspondientes a distintos fragmentos del texto.
- Elaborar interpretaciones propias sobre los textos que leen, ponerlas a prueba, confrontándolas con las de otros recurriendo tanto al texto como a elementos contextuales para disipar diferencias, consultar con el maestro para obtener informaciones suplementarias sobre el tema del autor, el texto o cualquier otro aspecto relevante que contribuya a validar o a rechazar las interpretaciones formuladas.
- Ser incorporados como miembros plenos con los derechos y responsabilidades que ello implica a una red de lectores cada vez más amplia que programe acciones coordinadas entre la biblioteca y el aula.
- Programar acciones que involucren a los padres de familia, que trasciendan las paredes de la escuela para establecer vínculos con otras bibliotecas, clubes de lectores o centros culturales que desarrollen el quehacer lector. (p. 26-28).
- Describir situaciones didácticas prototípicas para mostrar de qué manera puede encarnarse en la escuela la práctica de la lectura y la escritura. Corresponde mostrar modalidades de trabajo a través de las cuales se hacen presentes en el aula la lectura como una práctica social. (p. 26-28).

Se presentan situaciones en que la lectura está mediada por el maestro o en la que los niños leen por sí mismos. La mediación del maestro se considera importante por dos razones: una es que si se desea que la práctica de la lectura esté presente en el aula, es imprescindible que el maestro actúe como lector y la otra es que las actividades mediadas por el maestro permiten liberar a los niños de problemas cognitivos que están enfrentando para comprender la naturaleza del sistema notacional y les permite concentrarse en el lenguaje que se escribe, es decir, en todo aquello que es propio de los diferentes géneros de la lengua escrita, como el tipo de cuentos, el elaborar una carta o un reportaje para ser publicado.

- Formular los contenidos en el marco de las situaciones didácticas planteadas con el fin de observar el funcionamiento de los contenidos en acción. Consiste en que desde la escuela se formulen proyectos o estrategias que evidencien la práctica de los procesos de lectura y escritura de forma dinámica, significativa e innovadora. (p. 26-28).

Como señala Lerner (2001), la lectura y la escritura son procesos que se construyen en contextos comunicativos y dentro de prácticas socioculturales. Es por ello, que la escuela debe

crear unos propósitos y condiciones que promuevan lectores competentes, autónomos y críticos. De esta manera, la lectura debe recuperar en la escuela su función social como medio de comunicación, como instrumento de recreación, como fuente de información útil para resolver problemas de la vida cotidiana.

Lerner (2001) plantea que es necesario “hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el pensamiento propio” (p. 26) haciendo que éstas jueguen un papel importante para el estudiante, permitiendo que participe de sus actividades de evaluación o auto-corrección, para que de esta manera pueda ver sus dificultades y avances, sin quedarse únicamente en la lectura para dar cuenta de una evaluación que el docente hace para verificar si comprendió, lee bien en voz alta o tiene fluidez.

Así, es responsabilidad de los encargados de la educación pensar en un currículo amplio para hacer de la enseñanza de la lectura y la escritura una práctica social emancipadora, fundamentada en el desarrollo de un sujeto libre con capacidad de poner su punto de vista y sobre todo con la capacidad de involucrarse en su proceso de aprendizaje. Para lograr esto se puede recurrir a lo sugerido por Lerner (2001): plantear “los objetivos por ciclos y no por grados, no sólo porque esto disminuye el riesgo de fracaso explícito en el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también porque permite elevar la calidad de la alfabetización” (p. 59) evitando así la fragmentación del saber y considerando además los objetivos principales de esta práctica de enseñanza.

Lerner (2001) plantea que para poder desarrollar las propuestas curriculares han de tenerse en cuenta las teorías que surgen desde el lenguaje y la psicología, la búsqueda del trabajo en equipo que permita una reflexión sobre las prácticas, democratizar la estructura del sistema educativo y evitar la homogeneización de la enseñanza, reconociendo la diversidad.

Smith (1994) indica que el club de los alfabetizados es un grupo social de aprendizaje y de práctica de la lengua de libre pertenencia, en el que las actividades que se desarrollen en la escuela sean significativas, con una finalidad, participativas, incidentales, de construcción cooperativa, libres de notas y deben generar aprendizaje para los niños.

En conclusión, lo que ayuda a que el lector se sienta a gusto en el club de los alfabetizados, como lo llama Smith, es gozar de actividades significativas que desarrollen la lectura y la

escritura en la escuela, y en ellas disfrutar de la aceptación mutua, recibir ayuda cuando lo necesite y no estar condicionado a la evaluación.

Enseñar a leer a nuestros estudiantes es hacerlos sujetos activos, capaces de encontrar sentido e interés por lo que leen, enfrentarlos a diferentes clases de textos con unos objetivos claros de lectura y desarrollar en ellos la capacidad de cuestionarse sobre lo que leen, llegando así a la comprensión. En la medida en que los docentes reconozcamos la complejidad del proceso de lectura y las capacidades de nuestros alumnos, podremos brindar óptimas ayudas que favorezcan la comprensión de los estudiantes e incrementen los beneficios de la lectura; no sólo en el contexto escolar sino para las diferentes situaciones comunicativas en su vida diaria.

Es por ello que los maestros deben ofrecer a los estudiantes experiencias y material significativos, orientación, tomar riesgos y aprovechar el error como una fuente de aprendizaje para desarrollar la comprensión de lectura. En este sentido, los docentes juegan un papel fundamental en la guía de la enseñanza y el aprendizaje, mediante la presentación y el uso de estrategias que desarrollen la comprensión de lectura.

Obstáculos y dificultades en el proceso lector.

En la adquisición de la lectura se advierten algunas dificultades que pueden ocasionar el estancamiento en su comprensión. Cuando existe un vacío de coherencia en la relación que se debe establecer entre la codificación y la coherencia local de las proposiciones, el lector establece un puente que le permite hilar lo que lee. De alguna forma estos microprocesos se vuelven automáticos en lectores con experiencia en tanto que la ausencia de esta habilidad da cabida a los problemas más básicos en la comprensión, debido a que el lector según Sánchez (1998) citado por Díaz (2010):

- No entiende algunas palabras del texto.
- Carece de las habilidades necesarias para relacionar las ideas nuevas (el comentario) con las ya dadas (el tema), provocando serias dificultades para establecer la coherencia local necesaria.
- No contextualiza lo que lee. Se espera que el alumno aplique lo que aprende en situaciones de su vida, que reflexione, concluya y logre involucrar lo aprendido en nuevas situaciones que necesiten de estos conocimientos para resolverlas adecuadamente.

- Presenta dificultad en lo que se refiere a la autorregulación, en la que se espera que el lector sea capaz de hacer uso de estrategias de comprensión, evaluación, supervisión y autorregulación que le permitan saber cuándo está comprendiendo y cuándo no.

Los elementos citados impedirían al lector abstraer las ideas básicas, construir la idea global y mantener la coherencia de lo que está leyendo y en consecuencia afectarían los procesos posteriores de mayor complejidad tales como suprimir, generalizar, construir, jerarquizar, integrar, inferir y construir la estructura semántica global del texto, lo cual impide hacer una interpretación general y por ende también resumir teniendo como insumo las ideas principales del mismo.

Con relación a lo anterior, Pérez (2005) menciona una dificultad adicional, que es la falta de motivación de los estudiantes hacia la lectura escolar debido a que algunas veces parecen aburridas o complejas. Por otro lado, la evaluación se convierte en otro punto en contra; debe ser significativa para el estudiante con el fin de obtener un resultado más eficaz:

La evaluación de la comprensión lectora requiere analizar cómo el alumno ejecuta algún tipo de tarea basada en la información proporcionada por un texto dado en un contexto determinado...Uno de los factores que afectan a los resultados de la comprensión es el nivel de dificultad que presenta el texto que se emplea para realizar dicha evaluación. Esta no es sólo una cuestión objetiva, también hay que tener en cuenta la dificultad subjetiva que cada texto presenta para cada lector concreto (Artola, 1983 citado en Pérez 2005, p.130).

Para algunos estudiantes la lectura está relacionada con algo negativo, malos hábitos, baja motivación y en otros casos a algunos ni siquiera les gusta ir a estudiar; lo importante es determinar qué clase de problemas son los que están obstaculizando el proceso de lectura y generar estrategias para superar dichas problemáticas. Finalmente se debe procurar que la lectura se muestre más llamativa o agradable ante los ojos de los estudiantes.

La dificultad en la lectura es un tipo de problema mal definido, porque aunque requiere del sujeto aprendiz, también requiere de habilidades y salidas creativas para el desarrollo de su aprendizaje, lo cual sugiere a su vez que el docente replantee la práctica pedagógica, para realizar mediaciones apropiadas frente a la solución del problema y desde los niveles iniciales de aprendizaje de la lectura es pertinente determinar los procesos de comprensión de la lectura. (Flórez y otros, 2004).

Por otra parte, Lerner (2001) encuentra unos desafíos para la enseñanza de la lectura, en los que la intención sea “formar lectores que asuman una posición propia, que lean entre líneas y tengan un pensamiento crítico frente al texto” (p. 40); se buscan procesos de lectura que dejen de lado la reproducción y la decodificación. En este sentido, se hace necesario que los estudiantes se involucren en su proceso de aprendizaje, puesto que la escuela se configura como el espacio para ser y existir; dar elementos que le permitan al niño descubrir y construir, para darle sentido social a la lectura.

Para Lerner (2001) es claro que lo real son las dificultades u obstáculos que se presentan en la enseñanza de la lectura como práctica social y afirma que “llevar a la práctica lo necesario es una tarea difícil” (p. 27). En este sentido manifiesta varias razones por las cuales esta tarea se hace difícil. La primera, es la premura por cumplir con los contenidos, lo que lleva a la fragmentación del conocimiento y a la necesidad de realizar algunos logros en cierto tiempo; la segunda es la necesidad de hacer evidente lo aprendido, porque solo permite tomar aquello de la lectura y la escritura que es susceptible a ser evaluado y además es el maestro el único que tiene la potestad de desarrollar dicha evaluación. De la misma forma encuentra que la capacitación de los docentes no es suficiente si no se analiza el contexto en el cual se van aplicar dichas estrategias aprendidas.

Asimismo, Lerner presenta dos problemas en el diseño curricular con relación a los procesos de lectura y escritura escolar. El primer problema que plantea desde la perspectiva curricular ¿es qué enseñar? y ¿cuáles son los contenidos que se deben enseñar y ser aprendidos en la lectura y escritura? Según Lerner (1997), las prácticas sociales de lectura y escritura están ausentes no sólo en la escuela, sino también en la mayoría de los documentos curriculares y en gran parte de los libros de texto.

“Si el propósito es promover la participación de los estudiantes en la cultura escrita para brindarles la posibilidad de ingresar en el mundo letrado, es fundamental tomar como referencia el conjunto de prácticas de lectura y escritura que se dan en las diferentes situaciones sociales”. (Lerner, 1997, p. 19).

El segundo problema que plantea es “¿será suficiente con enunciar los contenidos o habrá que plantear la forma en que conviene trabajar con ellos?” (p.22). Si se desea instalar la práctica de la lectura y la escritura, no se debe limitar a enunciar los contenidos. Como señalan Postman y Weingartner “el contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje es el

proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar” (Lerner, 1997, p. 22). Por esa razón se deben enseñar y aprender contenidos, a través de situaciones en las que el estudiante participe y cumpla con determinados propósitos.

Estrategias para el desarrollo de la comprensión de lectura.

Es necesario reconocer que “la comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos por lo que se considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar” (Díaz y Hernández, 2010, p. 227). Por lo tanto, para comprender un texto de forma significativa y con sentido es fundamental desarrollar en los estudiantes estrategias de comprensión de lectura.

En este sentido es imprescindible explorar lo indicado por Solé (1992) quien propone que “las estrategias de comprensión de lectura son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que se deben cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 5), haciéndose relevante la revisión de las mismas.

Es por eso que Solé (1994) citada por Millán (2010) “divide el proceso de la lectura en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura” (p. 13).

Antes de la actividad; ¿Para qué leo? (Determinar los objetivos de la lectura), ¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo), ¿De qué trata este texto?, ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

Durante la lectura: formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, aclarar posibles dudas, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario y pensar en voz alta para asegurar la comprensión.

Después de la lectura: hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos. (Solé, citado por Millán, 2010, p. 13).

Desde este punto de vista Rosenblatt (1939), citado en Dubois 2006, señala: “El pequeño lector, al igual que el adulto, trae al acto de lectura una personalidad en acción, con intereses, curiosidades, preocupaciones, ansiedades, talentos y ambiciones especiales” (p. 15). La autora

hace referencia a que el lector tiene dos posturas frente a la lectura: una es eferente y la otra es estética. La postura eferente se refiere a lo que el lector desea retener después de concluida la lectura y la postura estética está centrada en lo que vive, imagina, experimenta durante la lectura. Posturas que deben ser desarrolladas a través de las estrategias propuestas por el docente. Sin embargo en el sistema educativo el docente tiende a privilegiar una posición eferente, pues en la educación tradicional el ejercicio del aprendizaje se basa en la memorización de la información que este transmite, por lo cual es necesario reconocer al lector para desarrollar los procesos de lectura.

Desde otra perspectiva, para que la comprensión de lectura se logre, el docente debe propender por que el alumno explique el texto leído, lo cual implica resumir, lo que para Van Dijk y Kintsch, citados por Díaz y Hernández (2010) es “un discurso con respecto a la macroestructura de otro discurso” (p. 254). En este sentido Dubois (2006), afirma que cuando explicamos un texto “trasladamos a términos más familiares, resumimos, ejemplificamos, relacionamos, comparamos, enjuiciamos” (p. 27). Pedir que se realice un resumen implica exponer breve y claramente lo que el autor escribe; ejemplificar le permite aplicar el conocimiento a una nueva situación; comparar permite tomar dos elementos y observar sus semejanzas y diferencias; para relacionar es necesario haber alcanzado el sentido del texto, pues se debe vincular una idea a otra y la reflexión lleva a la explicación. Al interiorizar el lector estas formas, realiza metacognición, que es pensar sobre lo que se piensa. Si es capaz de formular hipótesis, revisar y autocorregirse, se está hablando de la metacomprensión.

Por otro lado Dubois (2006) indica que educar la lectura y la escritura “es crear espacios para que el niño cultive esas capacidades y explore todas las posibilidades que ellas le brindan, yendo al encuentro del conocimiento, la emoción, el sentimiento y el placer estético” (p. 47). No sólo interviene en este proceso el docente, también la familia y la comunidad juegan un papel importante y de ellos deriva el aprendizaje de la cultura del estudiante, sus costumbres y tradiciones. El aprendizaje del lenguaje está fuertemente vinculado a la “esfera afectiva, a la transacción estética con los seres y el mundo que lo rodea. El placer del niño ante las rimas, los cuentos, los cantos, los sonidos de las vocales es un placer estético antes que cognitivo” (p. 74).

Es así como la lectura despierta la imaginación, transporta a lugares, ambientes, sentimientos que hacen vivenciar lo que comunica el escritor. Crea sensaciones de felicidad o de tristeza,

miedo, angustia, rabia; cuando el escritor a través de la lectura logra despertar esos sentimientos y emociones, se puede decir que ha comprendido la lectura. El lector debe asumir un papel reflexivo, explicativo; controlar los procesos, hacer hipótesis, probarlas, tener la capacidad de evaluarse y autocorregirse. Asimismo, el docente debe enseñar al estudiante a contextualizar el lenguaje de cada área de conocimiento, pues es propio de la disciplina. El docente debe preocuparse tanto por a quién va dirigido su saber, como por el mismo contenido de su disciplina. “Leer literatura y conversar sobre literatura es una manera de aprender a leer y conversar, pero es también una manera de contribuir al crecimiento intelectual, espiritual, personal, social de nuestros alumnos y de nosotros mismos” (Dubois, 2006, p. 105).

Desde la postura de Smith (1983), todo lo que un niño debe aprender para convertirse en un lector hábil se hace aprendiendo a usar la información no visual en forma eficiente cuando lee. También estando inmerso en la lectura y que esta le provea situaciones significativas, es decir, que tenga sentido para ellos y a la vez generen hipótesis y las sometan a prueba. Todos los niños que puedan comprender el lenguaje propio de su ambiente deben ser expertos en la predicción. La experiencia que los niños necesitan para encontrar el significado en lo impreso sólo se puede adquirir a través de la lectura significativa y la adquisición del vocabulario. Este le proporcionará una base permanente del conocimiento y la pronunciación de palabras nuevas. Los niños al adquirir un amplio vocabulario serán capaces de comprender, recordar y utilizar reglas fónicas y otras estrategias de identificación. Y la mejor manera de aprender palabras es proporcionándole al niño pasajes significativos de un texto porque presentan una secuencia de palabras que son gramaticales, con sentido y coherencia. Existen dos conocimientos que los niños deben tener para aprender a leer:

- Lo impreso es significativo, es decir, que en la lectura se le debe dar sentido a lo impreso y la significatividad es la base del aprendizaje. Las señales, instrucciones y etiquetas impresas cotidianas pueden aportar significado, el contexto proporciona la oportunidad para que se generen y comprueben las hipótesis acerca de su propósito.
- El lenguaje escrito es diferente al hablado. Para que los niños logren ver esta diferencia se requiere tener actos de la lectura y escuchar el lenguaje escrito en voz alta. Los tipos de lectura que familiarizan a los niños con el lenguaje escrito son: las historias coherentes que se encuentran en artículos en los periódicos o revistas, cuentos tradicionales, historias de

misterio y aventuras y los mitos, entre otros. Este tipo de lecturas son las recomendadas por su longitud, sentido y riqueza semántica y sintáctica.

Los maestros pueden desarrollar la intuición, comprensión y conocimiento que se requiere para ayudar a los niños a aprender a leer, siendo sus orientadores y guías. Deben asegurar que la lectura sea fácil para los niños, permitiendo que ellos juzguen si los materiales o las actividades son difíciles o incomprensibles. Deben generar una estimulación activa para que el niño pueda predecir, comprender y disfrutar. Si la intención del maestro es mejorar la lectura, entonces los estudiantes deben contar con material que puedan comprender con facilidad.

En este orden de ideas Lerner (2001) explica que es posible “generar condiciones didácticas que permiten poner en escena- a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar)” (p. 32), en la que la escuela tenga herramientas para hacer de la lectura un ejercicio significativo para el estudiante. Así la posibilidad de reconocer y construir el mundo en la lectura, se puede dar a través de la implementación de algunas estrategias indicadas como “hacer anticipaciones sobre el sentido del texto que se está leyendo e intentar verificarlas recurriendo a información visual, discutir diversas interpretaciones acerca de un mismo material...” (p. 32), por lo cual el estudiante logra construir un criterio propio y descubre en la lectura un sentido más amplio.

Asimismo, encuentra que hacer de la lectura algo importante para el estudiante, que se relacione con su realidad, le posibilita construir un sentido haciéndola de alguna manera necesaria, por lo cual aconseja el trabajo por proyectos, ya que es una metodología que permite el acercamiento de los intereses de los participantes y posibilita una transversalidad que desvirtuaría las carpetas de contenidos, permitiendo flexibilizar el currículo. Además indica la necesidad de que el equipo directivo y docente de cada institución evalúe las propuestas en función de su adecuación a la naturaleza y al funcionamiento cultural de la lectura, definiendo con claridad el saber qué se intenta enseñar.

En este sentido, recomienda como una estrategia adecuada, que los estudiantes aborden textos noticiosos y científicos entre otros, para empezar a familiarizarse con diferentes estilos e intenciones de textos, leer secuencias de textos del mismo autor, entre otras, haciendo de la lectura una vivencia variada y constructiva que cualifique el criterio propio del estudiante, sus gustos e intereses.

A partir de lo anterior Lerner (2001) reflexiona sobre la construcción curricular para la lectura y la escritura, para lo cual es importante hacer referencia a lo que define como “quehaceres del lector” (p. 96), ya que estas son prácticas sociales propias del acto de leer, que deben tenerse en cuenta, como recomendar un libro, comparar con otros textos, discutir sobre lo planteado, expresar su posición, elegir, qué, cómo y cuándo se lee, atreverse a leer textos difíciles. Estas dos últimas son prácticas que deben promoverse en la escuela, en tanto que supone la formación del lector en términos de definir criterios propios, sentar posición frente a algo y permite una maduración importante para su vida académica futura.

Con respecto al quehacer del lector, los estudiantes al tener contacto con diversos textos y la claridad del propósito por el cual están leyendo, se promoverán habilidades como: predecir, anticipar, comentar, interpretar, confrontar, proponer, ser críticos, resolver un problema de la vida cotidiana, entre otros, lo que les permitirá desarrollar la comprensión de lectura de forma eficiente y a la vez, que el proceso de aprendizaje sea significativo.

Para cumplir lo anterior es fundamental que la escuela establezca unas condiciones que fomenten la formación de lectores críticos y autónomos como: la ejecución de proyectos que promuevan la lectura a través del uso de diversos textos que sean significativos para los estudiantes, propiciar ambientes agradables y de trabajo colaborativo entre maestros y compañeros en los espacios de lectura, aprovechar el error como una forma de aprendizaje, generar actividades que le permitan a los estudiantes construir estrategias de lectura y programar acciones que involucren a la familia para fomentar el hábito de la lectura y crear vínculos con otras instituciones culturales.

En este sentido Flórez (2006) citando a Bruer (1995), menciona algunas estrategias que juegan un papel importante en la realización y logro de las habilidades de comprensión, como son la lectura en voz alta, el reconocimiento de los géneros de lectura en los textos, la formulación de preguntas por parte de los niños, la adquisición de nuevo vocabulario. Estas estrategias posibilitan la participación del sujeto en su construcción de sentido.

Es un hecho que en la práctica pedagógica la lectura se ha dividido para poder ser enseñada, de alguna forma se ha tratado de ir de lo más simple a lo más complejo para lograr ver un paso a paso, aunque muchas veces estos se hacen imperceptibles en el proceso. En este largo camino del aprendizaje de la lectura se han destacado también dos tipos de lectura; la formal de carácter académico y la informal de carácter preferencial o personal. Aunque la escuela le ha dado mayor

importancia a la primera por obvias razones en su quehacer pedagógico, la segunda es más significativa para el lector y tiene mayor relevancia, ya que el gusto y el libre disfrute de la lectura hacen parte de lo significativo para el individuo que lee.

En conclusión, como señalan Paris, Wasik y Turner (1991) citados por Díaz y Hernández (2010) “lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente de acuerdo con un propósito y situación determinada” (p. 245). Así, la escuela tiene el desafío de darle sentido a lectura como una práctica social y de construcción de conocimiento. Es por ello que la escuela debe apropiarse de la lectura como un objeto de enseñanza integrándolo en el diseño, ejecución y evaluación curricular, especificando con claridad y coherencia los contenidos a enseñar y cómo estos se van a aprender, definiendo los propósitos y las condiciones en las que se va a dar el proceso de lectura. Se considera que las situaciones que se promuevan para la enseñanza y el aprendizaje de dicho proceso deben ser desarrolladas desde el ciclo inicial y fortalecido en los siguientes grados con la enseñanza y mediación del docente, a través del diseño de proyectos y estrategias significativas para los estudiantes con el fin de formar lectores competentes, autónomos y críticos.

En la escuela se deben diseñar estrategias en las que los estudiantes le den sentido y significado a lo que leen teniendo en cuenta su contexto y las situaciones sociales que viven. Además, se requiere comprender la importancia del quehacer como lectores y las características de los textos que van a leer.

Evaluación de la comprensión de lectura.

En el marco del proyecto PISA se define la comprensión de lectura como “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad (OCDE, 2009b)”. En otras palabras, la comprensión de lectura se puede definir como la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia variedad de tipos de texto, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse dentro y fuera de la escuela.

Para identificar el nivel de comprensión de lectura es necesario tener en cuenta diferentes tipos de textos e incluso la combinación entre ellos y la capacidad para comunicarse en

diferentes situaciones y con una amplia variedad de interlocutores. Es importante destacar entonces, que la comprensión de lectura es un acto de razonamiento hacia la construcción de una interpretación de un mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto y el conocimiento de los lectores. Desde esta perspectiva, se plantea que la evaluación debe contemplar todo tipo de textos que representen la variabilidad de situaciones a las que una persona se enfrenta, tanto en la vida escolar, como social y laboral.

En este orden de ideas, el concepto de comprensión de lectura en PISA (2009) se evalúa con relación a tres aspectos: 1) el formato del texto o material de lectura, 2) el tipo de tarea o aspectos de la lectura y 3) la situación o el uso para el que se redacta el texto.

1. *El formato del texto:* incluye la lectura de una variedad de textos impresos y electrónicos.

2. *Las competencias cognitivas:* son las estrategias mentales y competencias implicadas en la lectura. Las tareas para evaluar los procesos mentales contemplan cinco aspectos: recuperación de la información, comprensión del texto, desarrollo de una interpretación, reflexión y evaluación de la forma y contenido del texto.

3. *La situación o contexto:* se refiere al propósito con el que se efectúa la lectura: puede ser para uso privado o para uso público.



Figura 6. Componentes PISA para organizar y medir la competencia lectora. p. 9-10

Por consiguiente, para diseñar un instrumento confiable que permita identificar los niveles de comprensión de lectura, se deben tener en cuenta todos los elementos anteriormente mencionados y descritos. Hay que prestar bastante atención a la selección de los tipos de textos con diferentes grados de complejidad y temática, así como también, a la elaboración de las preguntas que requieren no sólo extracción de información textual sino también que le permita a los estudiantes analizar, organizar e inferir información.

Hasta aquí se han hecho aportes con respecto al proceso de comprensión de lectura. A continuación se presentará el marco pedagógico desde el que se implementó la estrategia de trabajo en el aula.

Enseñanza para la Comprensión

Este marco pedagógico surge de la investigación realizada por miembros del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, para lo cual Perkins y Blythe en el documento Web “Ante todo la Comprensión”, la definen como “poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva.” En el mismo documento indican que “implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema sino que, al mismo tiempo, la aumentan”, es decir, es necesario en el proceso de comprensión llegar más allá de lo que ya se sabe, ir superando los primeros desempeños por unos más complejos.

De esta manera, el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) se constituye en una excelente opción para desarrollar la comprensión en los estudiantes. El trabajo se organiza en Unidades de Comprensión, que tienen un hilo conductor alrededor de la práctica que dinamiza el proceso de aprendizaje y de enseñanza. En concordancia con lo que propone el marco, se desarrolla desde cuatro elementos: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua; cuatro dimensiones que son: el contenido o conocimiento (el qué), los métodos (el cómo), los propósitos (el por qué y para qué) y las formas de comunicación. Y por último, desarrolla tres fases para su implementación que son la exploración, la investigación guiada y el proyecto final de síntesis.

El tópico generativo no es un tema o contenido, va más allá y abarca procesos de comprensión e intenciones de aprendizaje. El tópico como lo indica Stone (1999) delinea la materia que los estudiantes investigan (p. 97-101)... es central para un dominio o disciplina, accesible e interesante para los estudiantes y es rico en conexiones con las experiencias de los estudiantes. Este tópico se desarrolla a través de las metas de comprensión, que “indican explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender. Definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación. Las metas son explícitas y públicas, dispuestas en una estructura compleja, centrales para la materia” (Stone, 1999, p. 101).

Sin embargo no debería plantearse una única meta, ya que estas se enfocan en dimensiones; Gray, en el documento Web “Las Dimensiones de la comprensión” indica cuatro y explica que deben tratar de responder al contenido (conocimiento), el método (construcción del conocimiento), el propósito (sentido que tiene para el sujeto dicho conocimiento) y las formas de comunicación (diversidad de elementos de la comunicación que se pueden adaptar para expresar la comprensión desarrollada por el sujeto sobre un conocimiento).

Las metas se desarrollan a partir de los desempeños de comprensión. Los desempeños, para Stone (1999) tienen gran importancia, ya que permiten la concreción total del proceso de los estudiantes, es decir, llevan a la práctica lo planteado en las metas. Así estos se despliegan a través de tres fases de la comprensión, las cuales las define así:

Etapas de exploración: los desempeños consistentes en explorar los elementos reconocen su respeto por la investigación inicial todavía no estructurada por métodos y conceptos basados en la disciplina. Por lo general aparecen al principio de una unidad y sirven para traer a los alumnos al dominio de un tópico generativo. Son generalmente de final abierto y se los puede abordar en niveles múltiples, de manera que los alumnos pueden involucrarse al margen de su nivel anterior de comprensión.

Investigación guiada: Los desempeños de investigación guiada involucran a los alumnos en la utilización de ideas o modalidades de investigación que el docente considera centrales para la comprensión de metas identificadas. Durante las etapas iniciales de una unidad o un curso de estudio, los desempeños pueden ser relativamente simples o elementales.

Proyecto final de síntesis: Los proyectos finales de síntesis pueden ser similares a los proyectos y exposiciones que muchos docentes asignan como tareas finales para completar una unidad curricular. Su rasgo distintivo en el marco conceptual de la EpC es que demuestran con claridad el dominio que tienen los alumnos de las metas de comprensión establecidas. (p. 112)

Para cada momento se tiene que tener claro que no pueden ser actividades inconexas, sino que una a una deben ser acciones que se complementen, aprovechando la variedad de estilos de aprendizaje y la diversidad del aula, permitiendo que los estudiantes desarrollen un compromiso con su ejercicio de aprendizaje y finalmente permitan la comprensión de las metas.

De la misma manera, el marco de EpC plantea la evaluación diagnóstica continua como un elemento que debe abarcar todo el proceso de desarrollo de la unidad; es importante que se establezca desde el principio y sea conocida públicamente; es participativa, puesto que se genera conjuntamente, permite mejoras y proyección del proceso. Se aleja de la evaluación que usa como único instrumento el examen o el producto final, se hace la invitación a que sea procesual, que el estudiante tenga claro desde el principio sus criterios de evaluación, que constantemente se realice su retroalimentación y permita desde ella avanzar en la comprensión.

En conclusión, como lo plantea Stone (1999) la EpC, invita a preguntarse por la práctica docente, a repensar el cómo enseñar y qué enseñar. “Los alienta a continuar aprendiendo sobre su materia cuando desarrollan tópicos generativos más poderosos y articulan metas de comprensión más profundas. Los ayuda a escuchar a sus alumnos para aprender cómo le encuentran sentido al currículo y a ajustarlo con el fin de responder a los intereses, puntos fuertes y debilidades” (p. 126) fortaleciendo finalmente la comprensión de los estudiantes.

Una de las herramientas más poderosas que se plantean en el marco de la EpC es el uso de rutinas de pensamiento, aspecto que se aborda a continuación.

Rutinas de pensamiento

El proyecto Cero de la Universidad de Harvard conformado por Howard Gardner, Nelson Goodman, David Perkins y un grupo de investigadores de temas educativos de la Escuela de Educación de Harvard, centran sus estudios en el diseño de investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y de pensamiento en el aula. Proponen el uso de las rutinas de pensamiento como una estrategia cognitiva fácil de seguir en los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueve y hace visible el pensamiento de los estudiantes.

Las rutinas de pensamiento son estrategias breves y fáciles de enseñar y aprender que orientan el pensamiento de los estudiantes y dan estructura a las discusiones de aula. “Son patrones

sencillos de pensamiento que deben ser utilizados una y otra vez hasta convertirse en parte del aprendizaje” (Perkins, 2003, p. 2). Tienen pocos pasos, sirven para explorar ideas relacionadas con algún tema y si se usan repetidamente en un grupo de forma individual y en diversidad de contextos, acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares dentro del aula.

Las rutinas de pensamiento permiten que los estudiantes hagan visible su pensamiento y que se evidencie cómo a través del tiempo éste va cambiando. Según Ritchhart, (2014) las rutinas de pensamiento son “procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p. 85). Las rutinas, como su nombre lo indica, hacen posible que los estudiantes continuamente, una y otra vez, se apropien procesos que en mayor o menor medida les ayudan a construir la comprensión. Asimismo, los docentes exitosos en este tipo de usos, tienden a desarrollar, modificar y usar rutinas acordes con las necesidades de los estudiantes. Cuando son incorporadas como parte del trabajo en aula, se convierten en hábitos de comportamiento.

Ritchhart (2014) plantea que hay tres formas de mirar las rutinas de pensamiento: como herramientas, como estructuras y como patrones de comportamiento. La primera hace referencia al uso de ellas dependiendo del tipo de pensamiento que se quiera desarrollar, al contexto del aula y a la asignatura. Cabe destacar que le permiten al estudiante ser aprendices y garantes de su propio pensamiento. La segunda forma se asume como estructura; como su nombre lo indica, hace posible que el pensamiento se vaya organizando, estructurando y creciendo a medida que los estudiantes llegan a niveles cada vez más complejos en sus procesos de pensamiento. La tercera y última, como patrones de comportamiento, hace referencia a la interiorización y entendimiento por parte del estudiante de lo que es el aprendizaje y la forma como éste se da, generando la conciencia de cómo su pensamiento va cambiando y la importancia de éste en su comportamiento.

El aprendizaje lleva implícita la conexión entre el propio pensamiento y las nuevas ideas. El éxito del uso de las rutinas se da gracias al continuo cuestionamiento al conocimiento, como lo afirma Ritchhart (2014) “las preguntas no sólo dirigen el aprendizaje, sino que también son su resultado queda grabado en el proceso de aprendizaje” (p. 91). Dependiendo del tipo de pensamiento que se evidencia, las rutinas han sido organizadas en tres categorías principales: presentar y explorar, sintetizar y organizar y profundizar.

La primera, **presentar y explorar** se usa al iniciar la unidad y sirve para despertar el interés e iniciar el proceso de indagación. La segunda, **organizar y sintetizar**, lleva al estudiante al encuentro de la significación de nueva información y la tercera, **profundizar**, conduce más allá, lo estimula a buscar e interiorizar más conocimiento y también es eficaz en el cierre de las unidades de estudio.

Para efectos de esta investigación se seleccionaron dos de las rutinas de pensamiento propuestas por el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard que permiten sintetizar y organizar ideas:

Antes pensaba....ahora pienso.... (Anticipación), ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su pensamiento con relación a un tema o asunto y a explorar cómo y por qué ha cambiado, lo que les permite desarrollar sus habilidades de razonamiento y reconocer las relaciones de causa y efecto. Ritchhart (2014) aduce que “esta rutina también desarrolla las habilidades **metacognitivas** de los estudiantes, la habilidad para identificar y hablar sobre su propio pensamiento” (p. 223). Los pasos para desarrollarla son: **Prepararse**, es decir, contextualizar lo que se va a hacer y qué se pretende con la rutina, **fomentar la reflexión individual**, llevarlos a comprender la forma como el pensamiento cambia a medida que se adentran en un tema determinado y **compartir el pensamiento**: implica socializar con todo el grupo de la clase su pensamiento, hacer un sondeo e impulsarlos a dar explicaciones. Una vez se acostumbren a manejar esta rutina puede compartirse en pequeños grupos o en parejas.

Esta rutina funciona muy bien al terminar de tratar un concepto, después de leer un texto o ver un video. Puede ser útil para consolidar un nuevo aprendizaje y puede aplicarse siempre que los pensamientos, opiniones o creencias iniciales de los alumnos sean susceptibles de cambiar, como resultado de la instrucción o de la experiencia.

El producto final de estos análisis grupales sobre sus pensamientos corresponde a los nuevos aprendizajes y es primordial que los estudiantes logren visualizar sus propios cambios. Por otra parte, para entender la forma de aprender de los alumnos sea grupal o individual, el docente debe categorizar las reflexiones de los estudiantes por temas y hacer el respectivo análisis.

Veo, pienso, me pregunto (predicción), hace referencia al desarrollo de la observación que conducirá a producir ideas más profundas, construcción de saberes o ratificación, dependiendo del área de conocimiento en la que se trabaje, e interpretaciones basadas en evidencias. Las preguntas que surgen por parte de los estudiantes, los llevarán de la observación

a realizar indagaciones más profundas. Los pasos en que se desarrolla esta rutina son: **prepararse, ver, pensar, preguntarse y compartir el pensamiento**. En la **preparación** se puede asignar un tiempo de 2 o 3 minutos para la observación sin discusión. En **ver**, se expresaría lo que se observa sin interpretaciones, en **pensar**, se expresa lo que está sucediendo en la imagen u objeto o experiencia y se hacen interpretaciones sobre las observaciones. En este espacio se puede preguntar para profundizar ¿qué ves, que te hace decir eso? En **preguntarse** compartir lo que se ha visto y pensado y en **compartir el pensamiento** se permite construir a partir del pensamiento del grupo.

Con respecto a lo anterior, Ryder (2010) citado en Ritchhart (2014) afirma:

Ver requiere mirar de cerca, discernir el detalle y suspender la tendencia constante a interpretar y evaluar; **pensar** requiere la interpretación del detalle, vinculándola con lo que ya se conoce; **preguntarse** requiere que estemos abiertos a la posibilidad de que en la imagen haya detalles con los cuales no nos podemos conectar y, más aún, que hayan sido de gran importancia para otras personas en otros tiempos y en otras culturas. (p. 107).

Esta rutina se debe aplicar al principio de un tema nuevo para motivar el interés por el mismo, en otro momento central para conectar ideas, o al final, para aplicar nuevos conocimientos e ideas más allá de lo estudiado.

Aprender a pensar para construir conocimiento, implica desarrollar el pensamiento crítico y creativo (Swartz, 1995) y una adecuada comprensión de la realidad (Perkins, 1995). En este sentido, el pensamiento riguroso se clasifica en cuatro tipos. Uno de ellos, es evaluar la razonabilidad de las ideas, la cual se logra a través de estrategias como las inferencias, que hacen parte de las predicciones.

La predicción es anunciar algo que ha de suceder basándose en una conjetura, es decir, a partir de indicios y observaciones. Esta estrategia se sitúa en el nivel inferencial de la comprensión de lectura y requiere que el lector infiera a partir de la información del texto y al mismo tiempo aplique sus conocimientos previos. La predicción es una construcción que hace el lector; en algunas ocasiones, se puede hacer a partir de la lectura de un título o de una imagen y se trata, entonces, de una predicción como anticipación que encuentra inmediatamente al acercarse a la lectura y que le permite evocar rápidamente experiencias y conocimientos previos y relacionarlos con ésta.

Luego de presentar las rutinas de pensamiento, a continuación se exponen aspectos importantes del trabajo colaborativo, dado que esta investigación se llevó a cabo por un grupo de profesoras que trabajaron en colaboración.

Trabajo colaborativo entre docentes.

El trabajo colaborativo entre docentes cada vez ha tomado mayor importancia. Debido a la evolución que se ha dado en la educación, a la manifestación de la enseñanza y el aprendizaje como proceso de carácter social, al desarrollo de la tecnología en la utilización de las TIC, en la actualidad el trabajo colaborativo no sólo se da entre estudiantes sino también entre docentes.

Sagol (2011 citado en Podesta, 2014) en su artículo “El trabajo colaborativo entre docentes”, define: “un trabajo colaborativo es una actividad sostenida por un grupo de personas que realizan diferentes tareas con un objetivo común que depende de la acción de todas ellas. Cada uno es responsable por el grupo y el objetivo se logra a partir de la interacción grupal”. Por otra parte, para que el trabajo colaborativo entre docentes sea exitoso, ellos deben estar dispuestos a participar activamente, con mente abierta, sin restricciones en su conocimiento, con compromiso, respeto, sinceridad y honestidad.

El trabajo colaborativo proporciona un mayor proceso de aprendizaje, contrario a realizarlo en forma individual. El aprendizaje se da cuando se interactúa frente al conocimiento en forma grupal, de modo que lo genera al contrastar los diferentes puntos de vista. Según Podesta (2014) el trabajo colaborativo se caracteriza por:

1. La fuerte relación de interdependencia entre los miembros del grupo
2. La motivación y el deseo de alcanzar el objetivo propuesto
3. El establecimiento de relaciones simétricas y recíprocas
4. La responsabilidad individual compartida como condición necesaria para el logro del objetivo.
5. La heterogeneidad con respecto a las características de las personas que conforman el grupo.
6. La asignación de tareas a cada uno de los miembros en función de sus conocimientos, habilidades y posibilidades.
7. El manejo de habilidades comunicacionales (p. 4).

En muchas ocasiones el trabajo colaborativo entre docentes se da a distancia y en forma virtual para lo cual se requiere de una organización en tiempos y espacios que permitan la agilidad, conexión y comunicación con connotaciones nuevas. Podesta (2014) los organiza así:

- La organización de tiempos, espacios de trabajo, responsabilidades, medios de comunicación, etc. resulta fundamental.
- La comunicación está mediada por herramientas sincrónicas (chats, videoconferencias) y asincrónicas (correo electrónico, foros, documentos compartidos).
- La frecuencia y continuidad en la comunicación es parte de la responsabilidad individual y compartida.
- Los tiempos de trabajo tienden a dilatarse debido al trabajo mayoritariamente asincrónico que se realiza.
- La variedad y disponibilidad de materiales/recursos que posibilitan el trabajo colaborativo va en aumento constante (aplicaciones web como simuladores, organizadores de texto, documentos compartidos) y requiere de una actitud investigativa por parte de cada integrante.
- El diálogo respetuoso se torna un desafío al ser realizado en general, en forma escrita (p. 5).

Por otra parte, el mundo globalizado, la tecnología digital, los viajes, las relaciones económicas, llevan a que más personas accedan a la educación, que sean cada vez más especializadas, por tanto, genera la necesidad de la colaboración entre pares. Por lo anterior, conduce a desarrollar el trabajo colaborativo entre los artífices de la educación, los docentes. Éstos deben responder a las exigencias actuales en la pedagogía como mediadores en el proceso de construcción del conocimiento, disponer de competencias didácticas variadas y desarrollar empatía hacia el estudiante, que lo conduzcan a mejorar su contexto personal y social. Para que se evidencie lo anterior, se ha de propender por que el docente se profesionalice continuamente. Según la Unesco (2011 citado en Montero, 2011) “los países con elevados niveles de aprendizaje son aquellos que han invertido constantemente en la mejora de su profesorado y tienen en común la alta estima a la profesión docente” (p.75).

El perfil del docente actual exige que seamos seres capaces de pensar, con criterio para decidir, con disposición para trabajar en equipo, para repensar nuestra práctica y para construir conocimiento a través de la investigación desde nuestras aulas de forma sistemática y responsable. Tradicionalmente se ha encontrado que los docentes se han formado en un contexto individualista, con un sentimiento de aislamiento y secretismo, pues se teme que

socializar los problemas internos o solicitar ayuda a los colegas se interprete como una incapacidad de manejo grupal y pedagógico o como un sentido de incompetencia.

Asimismo, el trabajo colaborativo se fortalece cuando existe la posibilidad de ser críticos del hacer del docente en forma constructiva, cuando como docentes se da acceso a la mirada de pares del quehacer pedagógico y de la producción escrita que se realice. Carlino 2005 hace referencia a la revisión entre pares y aduce:

La revisión entre pares apunta a cuatro objetivos:

“1) Promover que los tesisistas reciban comentarios de potenciales lectores que les ayuden a detectar y reparar los problemas de sus producciones.” Bantys, Hortsmanshof y Conrad (2003, citado en Carlino, 2005, p. 22). Cuando el par lee, entra en discusión con lo que el autor quiere expresar y ve el mensaje de la escritura desde otro punto de vista, que en muchas ocasiones el que escribe no puede develar.

“2) Busca que los alumnos se expongan a una audiencia de prueba, para que puedan internalizar su punto de vista a la hora de escribir y revisar su texto”. Bantys, Hortsmanshof y Conrad (2003, citado en Carlino, 2005, p. 22). Es decir, el escritor fomenta la revisión de su propio escrito.

“3) Pretende contribuir a la identificación de criterios para que los estudiantes revisen sus propios escritos”. Bantys, Hortsmanshof y Conrad (2003, citado en Carlino, 2005, p. 22) y

“4) Aspira a propiciar el intercambio entre pares para paliar la carencia de un contexto de sostén que ayude a mantener en el tiempo la labor de los tesisistas.” Bantys, Hortsmanshof y Conrad (2003, citado en Carlino, 2005, p. 22), es decir, hace que la labor de escribir sea menos pesada.

La escritura es una práctica social, porque los avances científicos o la producción de nuevo conocimiento se realiza desde la sociedad y para la sociedad, pero conlleva un lenguaje eficaz y correcto.

La necesidad didáctica debe tener un conocimiento previo sobre el tema, por esto la revisión que se recibe de un par permite examinar y valorar otros aspectos. Teniendo como premisa escribir con claridad en los contenidos, es importante tener en cuenta las revisiones y comentarios del otro. Otra razón didáctica para hacer la revisión entre pares, es hacer tareas que ubican al alumno en un rol más activo y más fértil para aprender. (Carlino, 2005). Al revisar se

aprende más y es más sencillo ver dificultades en un texto ajeno que en uno propio, se adquiere un saber con una vista de revisión y permite un pensamiento crítico.

En la misma línea, la revisión entre pares subdivide el proceso de escritura: fases de escritura, revisión y reescritura. La revisión entre pares deja ver que el académico sabe revisar a fondo y recurrentemente textos ajenos y propios. (Carlino, 2005). Asimismo, las instituciones académicas se benefician, pues se crean círculos de escritura de tesis que coadyuvan a conformar una estructura que da paso a la labor de escribir, fortaleciendo un trabajo en equipo con el revisor.

La razón de orden cognitivo es precisamente la “revisión que tiene en cuenta al lector y al propósito de escritura la que permite que escribir no resulte sólo un proceso para “decir el conocimiento” ya sabido, sino para elaborarlo y transformarlo”. Scardamalia y Bereiter (1985, citado en Carlino, 2005, p. 24). El par en la revisión y planificación ayuda a elaborar un léxico basado en el lector para facilitar su comprensión.

La tarea de revisión entre pares debe fijar parámetros claros de revisión, de lo contrario se puede caer en comentarios superfluos, aspectos de forma más que de contenido que no aportan al conocimiento. Se puede tender a realizar críticas sin fundamento, creando ambientes negativos e inseguridad en el que escribe.

Cuando la revisión entre pares se convierta en una práctica común, facilitará la creación de nuevo conocimiento y la aceptación de comentarios externos a lo expuesto de manera natural, dejando atrás problemas de carácter ambivalente, superfluo y poco profesional.

En conclusión, escribir es una puesta en escena de situaciones vividas o no, que se quieren expresar a través de sentidos contruidos. Pero escribir entraña revisar, reescribir, armar y desarmar, representar en diferentes formas pensamientos y sentimientos. La escritura es el medio de comunicar y de transformar el conocimiento, debe tener un lenguaje pertinente al tipo de escrito que quiere expresar el autor y al contexto. Al escribir se debe buscar dialogar con el lector y que éste forme su propio conocimiento, luego la escritura debe ser comprensible para quien la lee.

La experiencia realizada en la revisión de textos entre pares expone los aspectos positivos y negativos, los problemas que se generan, las soluciones, las tareas que deben llevarse a cabo, las etapas que se deben seguir, tanto por el escritor como por el revisor, y las condiciones didácticas para que esta actividad sea exitosa.

Las experiencias que se realizaron con el método de investigación-acción, dan cuenta del ciclo que conlleva partir de un problema práctico sustentado por una bibliografía, conduciendo a caminos diferentes, puestos a prueba, analizando sus resultados, revisando las dificultades que emergen y dando origen a un nuevo ciclo.

Según Carlino (2005), “la revisión entre pares no es solo un recurso para asumir que escribir es reescribir, para aprender a revisar los textos y para mejorarlos, sino que constituye un modo de favorecer el intercambio entre tesisistas, de mitigar su trabajo solitario y de ayudarlos a construir confianza en sí mismos como escritores” (p. 28).

Es necesaria la revisión entre pares, porque permite a los participantes encontrar los campos disciplinares y profesionales, recibir comentarios de algún colega sobre sus saberes en proceso de construcción y comunicación, reevaluar sus concepciones, re-escribirlas y exponerlas a sus potenciales lectores. Por último, la revisión de saberes entre pares debe ser respetuosa, honesta, pertinente y tomada en cuenta para la construcción de nuevo conocimiento y la relación dialógica con el lector.

Diseño Metodológico

La población con que se trabajó, pertenece a cinco colegios públicos del Distrito Capital, cuyos estudiantes están entre los estratos socioeconómicos 1 y 3, con 123 estudiantes de los grados preescolar, tercero, quinto, noveno y décimo, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 3: *Estudiantes participantes en la investigación*

Grado	Número de estudiantes
Preescolar	23
Tercero	24
Quinto	31
Noveno	28
Décimo	19

Nota: tabla de elaboración propia.

Las instituciones en donde se desarrolló la investigación cuentan con un proyecto educativo institucional (PEI), que se enmarca desde diferentes modelos pedagógicos, pero en la realidad las prácticas pedagógicas siguen siendo tradicionales.

Esta investigación se aborda desde un enfoque cualitativo con alcance descriptivo e interpretativo. Desde esta perspectiva, se abordó el problema bajo el diseño de investigación acción, referente a las concepciones que tienen las docentes sobre los procesos de comprensión de lectura a partir del trabajo colaborativo entre docentes de manera continua, permitiendo el análisis de los procesos desarrollados durante la investigación. Según Hernández (2010), la investigación cualitativa, en la cual se incluye la investigación acción, no es un proceso lineal sino iterativo o recurrente, que nos permitirá adentrarnos más en el problema de investigación, y la tarea es recolectar y analizar los datos en forma permanente.

En este sentido, la investigación cualitativa está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual en el proceso de recolección de datos el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas. Según Goetz y Le Compte (1981), citados por Osses, Sánchez e Ibáñez; “el análisis de esta información debe ser abordado

de forma sistemática, orientado a generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología en un camino para llegar de modo coherente a la teorización” (p. 119).

Por lo tanto, la información que proviene de las prácticas de las docentes investigadoras aportaron al análisis de las diferentes concepciones que se tienen sobre el proceso de comprensión de lectura, con el fin de diseñar, implementar y evaluar una propuesta metodológica que permitió mejorar la problemática mencionada, reflejando de esta manera los procesos desarrollados desde la perspectiva cualitativa, mencionada por Aguayo (1992: 33 citado por Kísnerman y Mustieles 1997: 13) citado a su vez por Osses, Sánchez e Ibáñez, quienes afirman que la sistematización debe apuntar a encontrar el significado, al ordenar y relacionar lógicamente la información que la práctica nos suministra y que hemos registrado.

La investigación cualitativa se manifiesta en su estrategia para tratar de conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad; esto requiere un elemento esencial: la observación. Por ello, las investigadoras realizaron un registro narrativo de los hechos estudiados, en este caso sobre la comprensión de lectura partiendo de sus concepciones, para analizar de este modo los procesos de aprendizaje de los estudiantes y establecer una propuesta metodológica que abordó el problema a partir del análisis de instrumentos, como: la encuesta, el diario de campo, el cuadro de concepciones de docentes, el diagnóstico las rutinas de pensamiento y registro fotográfico. Así se refleja que la investigación cualitativa se centra en el interaccionismo simbólico, es decir, en la comprensión del problema a través de la comunicación.

El rol del investigador es muy importante en su trato intensivo-participativo con las personas involucradas en el proceso de investigación; aquí el trabajo colaborativo con sus colegas es fundamental para la construcción en común, derivada del intercambio de experiencias y la discusión sobre las prácticas de aula, para entender las características que le permiten al investigador desarrollar con amplitud las pautas y problemas centrales de su trabajo durante el mismo proceso de la investigación, posibilitando la transformación de sus prácticas pedagógicas.

En la investigación cualitativa se debe definir el problema de investigación con sus objetivos y justificación, luego se debe hacer una revisión de la literatura que ha de ser útil para definir conceptos claves, justificar y documentar la necesidad de realizar el estudio y tener referencias

con las cuales contrastar los resultados y, por último, ingresar al ambiente o campo en donde lo más importante es hacer anotaciones de observaciones directas, interpretativas, temáticas y personales a través de la aplicación de los instrumentos mencionados. Esta observación continua da lugar a la escritura de anotaciones y observaciones sobre las que se reflexiona permanentemente, con el propósito de hacer los ajustes requeridos a la propuesta inicial, de manera que se trabaja en una espiral de construcción de conocimientos que retoman la práctica y la teoría.

Esta investigación se ajusta a la metodología abordada con proyectos de investigación-acción. La investigación-acción tiene varias significaciones, según las diferentes orientaciones metodológicas. Según Latorre (2003), “la investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una alta gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23). Dado que esto posibilita el trabajo colaborativo, la revisión de los procesos de los estudiantes durante su aprendizaje, la observación dentro del hecho educativo, permite el análisis de estos elementos que afinarán las propuestas de intervención, modificando o reafirmando algunas concepciones sobre comprensión de lectura, ya que pone en diálogo el discurso propio y el de otros teóricos para dar respuesta a una problemática global evidenciada en cinco instituciones diferentes.

Desde esta perspectiva, Kemmis y McTaggart (1988) citados por Latorre (2003), describen características apropiadas para el trabajo de investigación-acción:

Es participativa, colaborativa, es un proceso sistemático de aprendizaje, crea comunidades autocríticas, induce a teorizar sobre la práctica, somete a prueba las prácticas, implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registra nuestras reflexiones, es un proceso político por los cambios que realiza en las personas, realiza análisis crítico de las situaciones, conlleva a cambios más amplios e inicia con ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. (p. 25)

La investigación-acción permite mejorar las prácticas, potenciar el desempeño de los estudiantes, generar conocimiento y cambiar la Institución donde se realiza la investigación. El propósito se enfocó hacia el cambio de las prácticas pedagógicas propias.

Existen diferentes modelos que describen los pasos en la investigación-acción; los más apropiados para iniciarla son:

- Desarrollar un plan de acción que conlleve a mejorar la práctica y que éste sea flexible para enfrentar nuevos cambios.
- Actuar para la implementación del plan.
- Observar la acción y recoger evidencias. Aquí se debe llevar un diario de campo y otro tipo de registros.
- Reflexionar sobre la acción registrada durante la observación que conlleva a nuevos cambios y se continúa con este ciclo.

En conclusión, este enfoque de investigación cualitativa y la investigación-acción, desarrolló métodos apropiados para realizar la investigación en aula, organizados de forma sistemática y lógica. En este orden de ideas, el análisis por parte de las investigadoras permitió el éxito de la misma, a partir de los juicios, postulados, la intervención sistemática y la organización.

Plan de acción

El modelo de trabajo que siguió este grupo de profesoras investigadoras está guiado bajo el concepto de trabajo colaborativo. Para iniciar la investigación se realizó primero una etapa de diagnóstico, con el fin de evidenciar las concepciones que tienen las docentes acerca de cómo se enseña y se evalúa la comprensión de lectura y establecer el estado real en que se encuentran los estudiantes frente al proceso que han desarrollado a lo largo de su escolaridad en los colegios y los grados en los que estaba trabajando el grupo investigador; para ubicar las falencias y así generar las acciones, replantear objetivos, formular ajustes y diseñar actividades a seguir en un plan de intervención que redunde en una mejor comprensión de lectura de los estudiantes.

Se aplicó una encuesta a algunos docentes de las cinco instituciones para conocer las concepciones que tienen frente al proceso de la comprensión de lectura con el fin de realizar comparaciones entre las concepciones propias y las de los colegas y al mismo tiempo analizar cómo el cambio de concepciones aporta en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en ésta.

En la segunda etapa se diseñaron los instrumentos, sometidos a juicio de expertos para su validación, que se utilizaron para observar y recoger elementos, datos y evidencias sobre el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes, los cuales se describen a continuación:

En la segunda etapa se diseñaron y aplicaron los instrumentos, sometidos a juicio de expertos para su validación, que se utilizaron para observar y recoger elementos, datos y evidencias sobre el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes, los cuales se describen a continuación:

- Elaboración y aplicación de una encuesta sobre las concepciones de otros docentes frente a los procesos de comprensión de lectura (como se menciona al inicio de la propuesta de intervención). (Anexo 1)
- Observación: “Es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores” (Latorre, 2003, p. 57). Desde esta perspectiva, la observación le permitió a las docentes hacer una reflexión continua sobre sus prácticas pedagógicas y a la vez transformarlas.
- Diseño y registro en un diario de campo: herramienta de investigación que permite llevar un registro de los acontecimientos, eventos, actividades y pormenores de las sesiones desarrolladas. Allí se evidencian aquellas acciones y sucesos que son susceptibles al cambio y permite visualizar los hechos, sistematizarlos y analizarlos. Los elementos comunes que se tomaron en cuenta fueron: nombre del colegio, grado, fecha, actividad, descripción de la actividad, interpretación e ideas o preguntas que surgen. A través de éste, se recolectó información real en situaciones que ocurren a diario, evidenciar falencias en el proceso de la clase, organizar aquellos aspectos que aportan a la investigación, mejorar la situación planteada en el problema de investigación y analizar las concepciones de las docentes investigadoras.

En la tercera y última etapa, se analizaron los resultados obtenidos a partir de la información recolectada. Asimismo, se analizaron las transformaciones de las prácticas pedagógicas en los procesos de comprensión de lectura de las docentes investigadoras y se determinó el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes al final de esta investigación.

Tabla 4: *Cronograma de investigación.*

Fecha	Acciones a desarrollar
Mayo - Junio /15	Aplicación de la encuesta
Noviembre/15	Diseño diario de campo (Anexo 2) y formatos de rutinas de pensamiento (Anexo 3).
Febrero a Abril/16	Registro en el diario de campo
Febrero/16	Diseño y aplicación de evaluación inicial y final (Anexo 4) Diseño de la unidad de EpC (Anexo 5) Consentimiento informado (Anexo 6)
Febrero a Abril/ 16	Implementación de la unidad de EpC y las rutinas de pensamiento
Mayo/16	Análisis de resultados Triangulación grupal (Anexo 7) Rutina de pensamiento Antes pensaba Ahora pienso de docentes (Anexo 8)
Mayo/16	Escritura del informe final
Mayo/16	Elaboración video para sustentación trabajo final
Junio/16	Revisión final y presentación del documento y el video

Nota: Tabla de elaboración propia. Las actividades anteriormente mencionadas fueron desarrolladas por todo el equipo investigador.

Tabla 5: Cuadro de categorías e instrumentos

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	INSTRUMENTOS
------------	-------------	---------------	--------------

ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA	CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES	Concepciones	Encuesta Rutina Antes pensaba- ahora pienso
	CONOCIMIENTO TEÓRICO	Conocimiento académico	Encuesta Rutina Antes pensaba- ahora pienso
	CONOCIMIENTO PRÁCTICO	Estrategias de trabajo en el aula comprensión pre-lectura	Unidad EpC Encuesta Rutina Antes pensaba- ahora pienso
		Formas de evaluación	Rutina Antes pensaba- ahora pienso Unidad EpC Evaluación Inicial y Final
APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA	INFORMACIÓN VISUAL Y NO VISUAL	Predicción	Diario de campo Rutinas de pensamiento Veo Pienso y me pregunto Evaluación Inicial y Final
		Anticipación	Diario de campo Rutinas de pensamiento Antes pensaba, Ahora pienso. Evaluación Inicial y Final

Nota: Tabla de categoría de análisis e instrumentos de recolección de información, de elaboración propia.

Resultados y Análisis de Investigación

En este apartado se presentan los resultados obtenidos y los análisis realizados por las investigadoras.

Resultados y análisis Colegio Rural el Uval – grado Pre-escolar

Sandra Marcela Garavito Rosas

El proyecto de investigación se desarrolló en el Colegio rural el Uval de la localidad de Usme con 23 estudiantes del grado pre-escolar, quienes pertenecen al estrato 1 y están entre las edades de 5 a 6 años.

Las siguientes actividades se desarrollaron en el marco y aplicación de la Unidad de Comprensión **“Comprendo lo que veo y escucho a través de los cuentos”**

Evaluación Inicial De Comprensión De Lectura

El diagnóstico inicial se hizo a 23 estudiantes a través del cuento “La casa del caracol”. Se formularon tres preguntas de nivel literal, tres preguntas de nivel inferencial y dos preguntas de nivel crítico. Este diagnóstico se hizo de forma individual.

La evaluación final se hizo con 22 estudiantes a través del cuento “La pastora”. Se formularon tres preguntas de nivel literal, tres preguntas de nivel inferencial y dos preguntas de nivel crítico. La evaluación se desarrolló de forma individual.

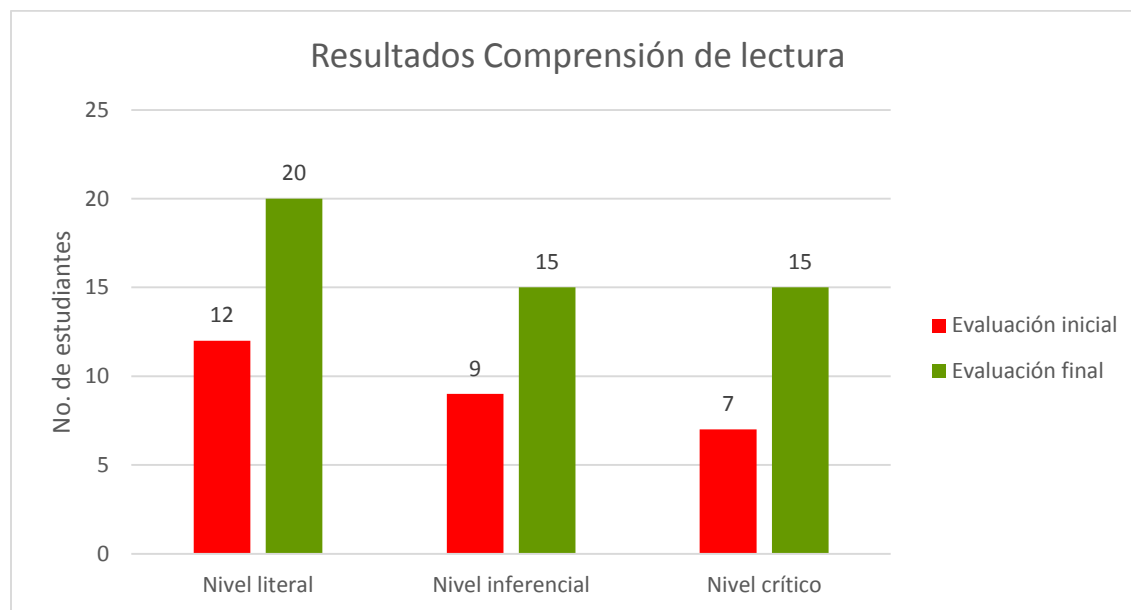


Figura 7. Resultados de niveles de comprensión de lectura en evaluación inicial y final pre- escolar.

Análisis

- Al hacer la prueba de diagnóstico inicial con los estudiantes se evidencia que presentaron dificultad para escuchar la lectura del cuento en voz alta, ya que se debe interrumpir la lectura varias veces para centrar su atención. Son muy pocos los estudiantes que participan al pedirles que hagan predicciones o anticipaciones con respecto al título o portada del cuento.
- En las preguntas de nivel literal, algunos estudiantes las contestan de forma correcta, porque son más fáciles para extraer la información desde el contenido del texto.
- En las preguntas de nivel inferencial son muy pocos los estudiantes que logran contestarlas, pues aquí ya deben deducir o formular hipótesis a partir del texto. Se evidencia que les es fácil realizar inferencias acerca de los sentimientos y emociones de los personajes. Lo difícil para ellos fue cuando se les pide que deduzcan información de un personaje o la situación del cuento. Un ejemplo de ello es cuando se les pregunta ¿Quién estaba buscando una casa?,

contestaron que el caracol, pero quien la estaba buscando era el gusano. Esto se dio posiblemente porque no estaban escuchando con atención el cuento como se citó anteriormente. Desde esta perspectiva, se considera fundamental desarrollar con los estudiantes de pre-escolar, ejercicios de inferencias como de lugar, causa – efecto, circunstancias, entre otras porque les permitirá realizar la comprensión de un texto.

- En las preguntas de nivel crítico son muy pocos los estudiantes que justifican la pregunta ¿Qué hubieras hecho si fueras el gusano del cuento?, ya que la mayoría de los estudiantes se limitan a contestar teniendo en cuenta lo escuchado en el cuento. Un ejemplo de ello es cuando responden “que se fue a donde los peces y les pidió que lo dejarán vivir”. Muy pocos justificaron su respuesta, entre ellas se encuentran: “yo hubiera juntado unas ramitas” o “no tenía casa, me pondría triste, encontraría una manzana”. A partir de lo anterior se considera que los que justificaron su respuesta lo hicieron desde sus conocimientos previos y lo que observaron en las láminas del cuento, ya que el lugar se relacionaba con un sitio lleno de hojas y plantas.

Después de hacer la evaluación final se obtienen los siguientes resultados:

- Los estudiantes mejoraron su nivel de comprensión de lectura porque estuvieron siguiendo la narración del cuento tanto auditiva como visualmente, ya que inicialmente 12 estudiantes prestaban atención al cuento, ahora son 20 los que prestan atención. Esto se debe a la implementación continua de las rutinas y a su vez, a las estrategias que utilizó la docente para captar la atención de los estudiantes, como fue el uso de un títere y a la organización que se le dio al grupo mientras escuchan y observaban los cuentos.
- Se observa una mayor participación de los estudiantes durante el ejercicio de hacer predicciones y anticipaciones. Inicialmente eran siete estudiantes los que usaban estas estrategias y los que siempre participaban o aportaban ideas. Después de implementar la unidad de enseñanza para la comprensión apoyada en el uso de rutinas de pensamiento el número aumentó a 15, lo que significa que los estudiantes poco a poco lograron hacer las predicciones o anticipaciones con relación al título o portada de cuento o el contenido del mismo.

- En la aplicación de la evaluación, en las preguntas de nivel literal todos los estudiantes contestaron de acuerdo a la información presentada en el cuento, es decir, lograron extraer la información del mismo. En las preguntas de nivel inferencial se reafirma que les es más fácil hacer inferencias acerca de las emociones o sentimientos de los personajes. También se trabajaron inferencias de tiempo y de causa - efecto que los estudiantes lograron desarrollar porque utilizaron sus conocimientos previos y los relacionaron con las respuestas. Un ejemplo de ello, es cuando se les pregunta: La varita era especial porque... contestando la mayoría que mágica y al encerrar la respuesta la relacionaron con el dibujo que representaba dicha respuesta.

En las preguntas de nivel crítico se observa que los estudiantes al responder y justificar su respuesta lo hacen de una forma fluida y clara y lo más importante es que lo hacen a partir de sus conocimientos previos. Se encuentran las siguientes respuestas “Porque me gusta la música y la música me hace bailar y me hace coger el ritmo”, “Porque la música me gusta y me siento feliz” o “Porque hay música, a veces dan dulces, nos tienen un regalo, porque uno puede “recochar”, bailar, cantar, hablar, hacer fiestas”. En cuanto al título que le pondrían también se evidencia que lograron hacer la relación con el contenido del texto, es decir hacen conexiones que también hacen parte fundamental en el proceso de la comprensión de lectura porque se les presentaron tres títulos: “La pastora flautista”, “La banda musical” o “El herrero bailarín” y la mayoría escogieron “La pastora flautista”.

- Se evidencia que los estudiantes que participaron muy poco en la implementación de la unidad de comprensión apoyada en las rutinas de pensamiento, no lograron los mismos propósitos que los que asistieron. Esto evidencia que cuando participan continuamente en las rutinas de pensamiento mejoran su nivel de comprensión de lectura.
- Al hacer la evaluación final, se considera que si se pueden desarrollar los niveles literal, inferencial y crítico en los estudiantes de pre-escolar porque al desarrollar la unidad de comprensión apoyada en las rutinas de pensamiento se evidencia que lograron hacer inferencias o justificar sus respuestas. Lo importante es que el docente les brinde estrategias que los lleven a hacer inferencias o a dar argumentos continuamente.

Actividad No. 1

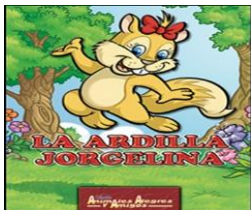
Rutina de pensamiento: anticipación

“Antes pensaba... ahora” pienso

OBJETIVO: Anticipar lo que va a suceder en un cuento, basándose en el título, la portada y en los conocimientos previos.

Grado: Pre-escolar

Fecha: Marzo 7 - 10 de 2016



Descripción de la intervención:

Se les explicó a los estudiantes que observarían por un momento la portada y el título del cuento “La ardilla Jorgelina” con el fin de predecir de qué creen que se trata el cuento. Luego, se leyó y comentaron qué comprendieron del mismo. Asimismo, elaboraron un dibujo sobre el cuento, el cual se registró en un formato.

Tabla 6: Resultados rutina de pensamiento actividad 1

De qué crees que se trata el cuento Antes pensaba...		De que se trató el cuento Ahora pienso...	
No. est.	Categorías emergentes	No. est.	Categorías emergentes
2	No elaboran predicciones	3	Describe un hecho del cuento
4	Describe la portada “la ardilla está saltando (brincando) y está feliz”.	6	Narran pocos eventos del cuento sin seguir la secuencia.
6	Hace predicciones sobre el personaje Predice el contenido del texto basándose solamente en un detalle de la imagen como por ejemplo “que la ardilla se subió a un árbol y se cayó”.	13	Narran situaciones diferentes al cuento.
8	Predicen usando otras situaciones Predice el contenido del texto basándose en otros hechos, como por ejemplo “la ardilla está feliz porque se encontró con un amigo” o “está lloviendo y a la ardilla le dio miedo que se la iban a robar”	1	Narra el cuento siguiendo los tres momentos
3	Predice usando los pre-saberes Predice el contenido del texto basándose en los conocimientos		

	previos que tiene acerca del personaje, por ejemplo “la ardilla se subió a un árbol y se comió una bellota o fue almorzar nueces”.		
--	--	--	--

Nota: Tabla de elaboración propia.

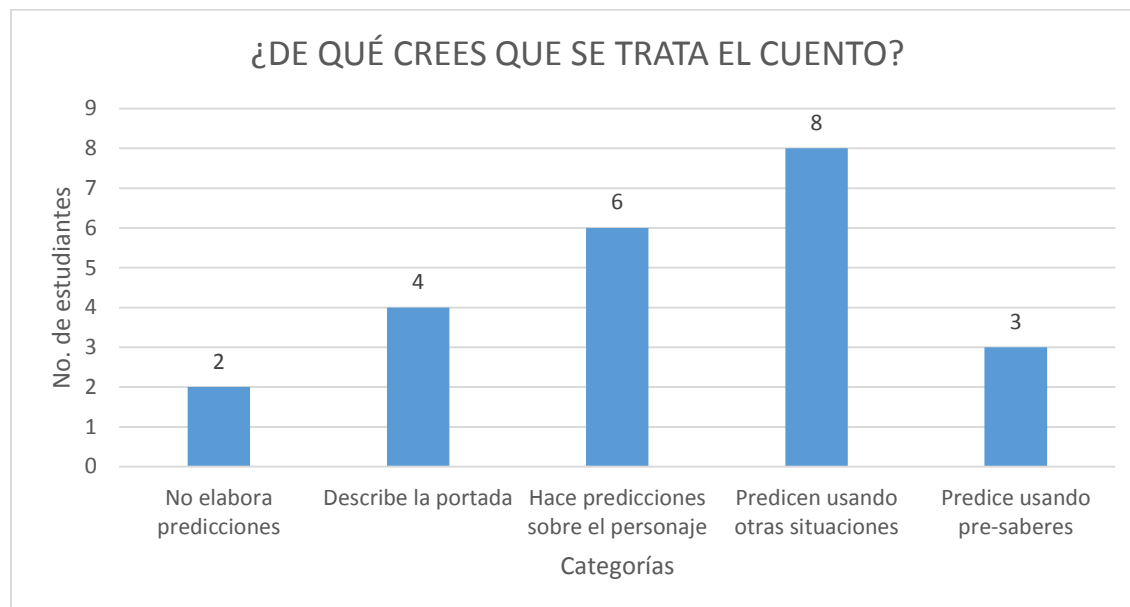


Figura 8. Rutina de pensamiento. ¿De qué crees que se trata el cuento? Actividad 1. Elaboración propia.

Análisis

- Al desarrollar la rutina con la primera parte “Antes pensaba...”, se evidencia que 19 estudiantes elaboraron anticipaciones muy diversas, esto se debe a que “el sentido lo aporta el propio lector de acuerdo con los conocimientos y experiencias archivados en su memoria” (Dubois, 2006, p. 25). Sin embargo, hay que resaltar que algunas de estas predicciones fueron repetidas por los estudiantes cuando escuchaban a otros compañeros. Esto se debe a que falta que se les desarrolle el hábito de pensar y a expresar sus propias ideas tanto en la casa y como en el colegio. Para desarrollar estos procesos en los niños y niñas es pertinente trabajar las rutinas de pensamiento porque permiten que todos los estudiantes participen de las actividades propuestas en el aula y a su vez desarrollen habilidades de pensamiento, como observar y describir, construir interpretaciones y explicaciones, cuestionarse y hacer conexiones, las cuales son base para el desarrollo de la comprensión de lectura.

- Tres estudiantes lograron predecir el contenido del texto basándose en sus conocimientos previos sobre el personaje. Esto evidencia que “el lector construye el significado del texto a través de la interacción entre dos tipos de información: una es la visual, que se refiere a la ofrecida por el mismo texto y la otra es la información no visual que son los conocimientos previos que posee el lector” (Smith, 1983). Por lo tanto, los estudiantes aplicaron un conocimiento previo que tenían sobre el personaje.
- No es fácil para algunos estudiantes predecir lo que va a suceder en el cuento; en lugar de esto lo que hicieron fue describir la imagen o no responder. Lo anterior implica que el docente debe mediar y orientar al estudiante para que logre formular predicciones, puesto que es una estrategia que facilita la comprensión de lectura.

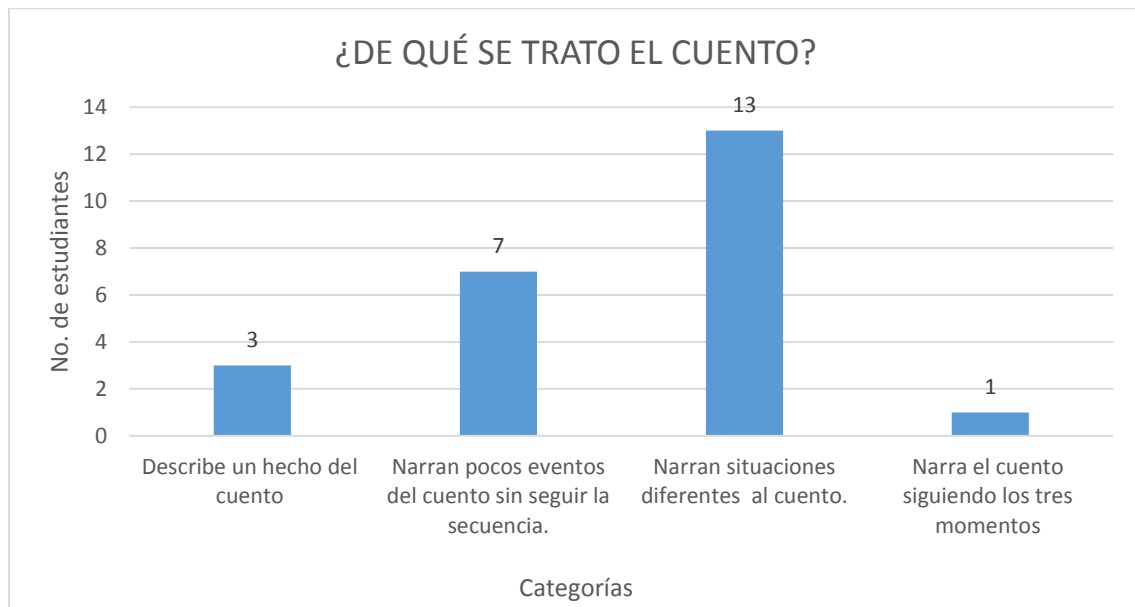


Figura 9. Rutina de pensamiento. ¿De qué se trato el cuento? Actividad 1. Figura de elaboración propia.

Análisis

- Dubois (2006) afirma que cuando explicamos un texto “trasladamos a términos más familiares, resumimos, ejemplificamos, relacionamos, comparamos, enjuiciamos”. Pedir que se realice un resumen implica exponer breve y claramente lo que el autor escribe. De acuerdo con este postulado, se evidencia en los resultados que un solo estudiante logró hacer un resumen del cuento siguiendo los eventos y además elaboró una inferencia: “la ardilla comió comida y cuando cogió las semillas las puso en la tierra y las

tapaba y les echaba agua”. Esto demuestra que el estudiante utilizó un conocimiento previo que tenía sobre las semillas y lo relacionó con el cuento. Asimismo evidencia la dificultad que implica llevar a cabo el proceso de anticipación del contenido de un texto a esta edad, lo que ratifica la necesidad e importancia de seguir trabajándola con los estudiantes.

- En el criterio “narran hechos o situaciones diferentes al cuento” se evidencia que los estudiantes no prestaron atención a la lectura del cuento en voz alta, ya que al hacer la narración no tenía correspondencia con lo leído. Por ello, se infiere que la escucha es un aspecto importante para comprender lo que se lee o se escucha. Es por ello que desde pequeños se debe enseñar y desarrollar el hábito de la escucha a través de diferentes estrategias. También sugiere que es conveniente que el profesor interrumpa la lectura y pregunte a los niños sobre el contenido leído, sobre sus predicciones con respecto a lo que sigue o su opinión sobre lo sucedido, para ayudar a mantener la atención de los niños durante la lectura.
- En el criterio “describen un hecho del cuento a través de una imagen” tres estudiantes elaboraron la descripción a partir de la última imagen del cuento que quedó proyectada en el televisor al finalizar la lectura de este. Esto sugiere que a ellos se les dificulta retener la información aportada en la lectura que se hizo en voz alta. A partir de lo anterior, se puede trabajar como estrategia el comentar el cuento a través de un diálogo con los estudiantes, señalando los personajes, los lugares en donde se desarrolló el cuento y las situaciones que se presentaron. Posteriormente se puede narrar el cuento entre todos, de manera que cada uno vaya contando una acción o situación del cuento siguiendo la secuencia de los eventos.
- En el criterio narran pocos eventos del cuento se observa que los estudiantes se enfocaron en una sola situación del cuento y la contaron, aunque esta no siguiera un hilo narrativo. Posiblemente, se debe a que está en proceso de desarrollo la noción de temporalidad, la cual tiene que ver con seguir una secuencia de eventos en el tiempo.

Actividad No. 2

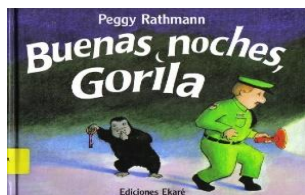
Rutina de pensamiento: predicción

Veo – pienso – me pregunto

Objetivo: Predecir lo que va a suceder en un cuento, basándose en el título, la portada y en los conocimientos previos.

Grado: Pre-escolar

Fecha: Marzo 9 - 11 de 2016



Descripción de la intervención:

Se les explicó a los estudiantes que iban a hacer un ejercicio de observar, de pensar y de preguntar a partir de la portada del cuento “Buenas noches gorila”. La docente realizó un ejercicio de modelación primero, para que los estudiantes comprendieran la rutina.

Tabla 7: Resultados rutina de pensamiento actividad 2

Veo		Pienso		Me pregunto
Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente	
12	<p>Expresa lo que observa e interpreta Estudiantes nombran los personajes y las acciones que realizan, como por ejemplo “el mono le robó las llaves al policía”, “el mono le quitó las llaves al policía”, “el policía está alumbrando”, “el mono está detrás del policía”, “el señor alumbrando para otro lado”, el policía está buscando el gorila”</p>	15	<p>Describe acciones de los personajes Estudiantes describen las acciones de los personajes de la imagen, como por ejemplo: “el mono le quitó las llaves al policía”, “el gorila está detrás del policía”, “el mono le está quitando las llaves al policía para abrir la cárcel de monos, digo una jaula”, “se puso bravo el policía por las llaves”, “que el policía está alumbrando con la linterna otro lado”.</p>	<p>20 estudiantes hacen nuevamente una interpretación de la imagen. Un estudiante no da respuesta. Tres estudiantes no desarrollaron la rutina</p> <p>En esta parte de la rutina se evidencia que a los 21 estudiantes se les dificultó formular una pregunta, aunque la docente primero realizó un ejercicio de modelación con la imagen.</p>
9	<p>Expresa lo que observa sin interpretar Estudiantes nombran elementos de la imagen sin hacer interpretación, como por ejemplo “veo un mono” o “veo un gorila”.</p>	2	<p>Describe sentimientos Estudiantes describen sentimientos de los personajes, como por ejemplo “el policía está preocupado por las llaves”</p>	
3	Estudiantes que no asistieron.	4	<p>Describe situaciones diferentes a la imagen</p>	

			Estudiantes describen situaciones que no tienen relación con la imagen, como por ejemplo “el guardia le dio la banana”, “que el mono se está riendo”, “el gorila se metió a su casa”	
		3	Estudiantes no asistieron	

Nota: Tabla de elaboración propia

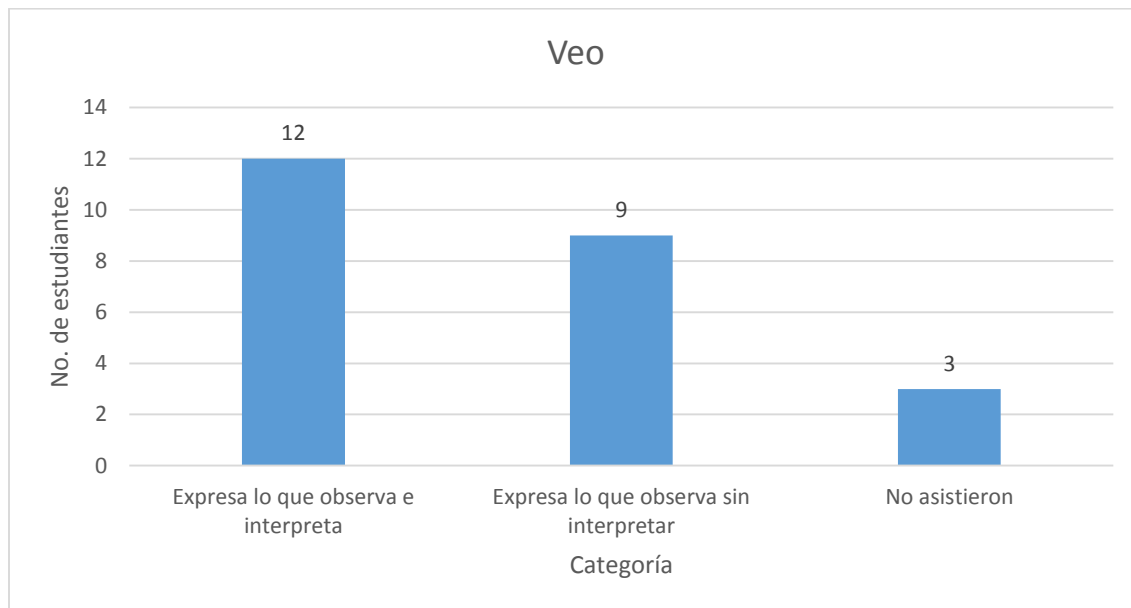


Figura 10. Rutina de pensamiento. Veo Actividad 2. Pre- escolar. Figura de elaboración propia

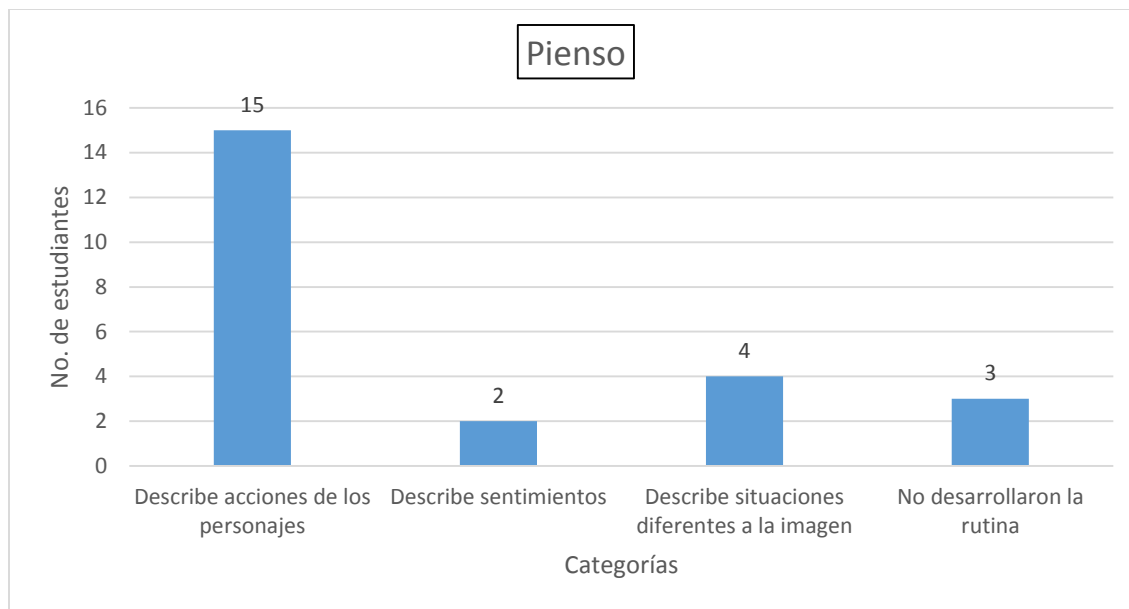


Figura 11. Rutina de pensamiento. Pienso Actividad 2. (Lectura) Pre- escolar. Figura de elaboración propia.

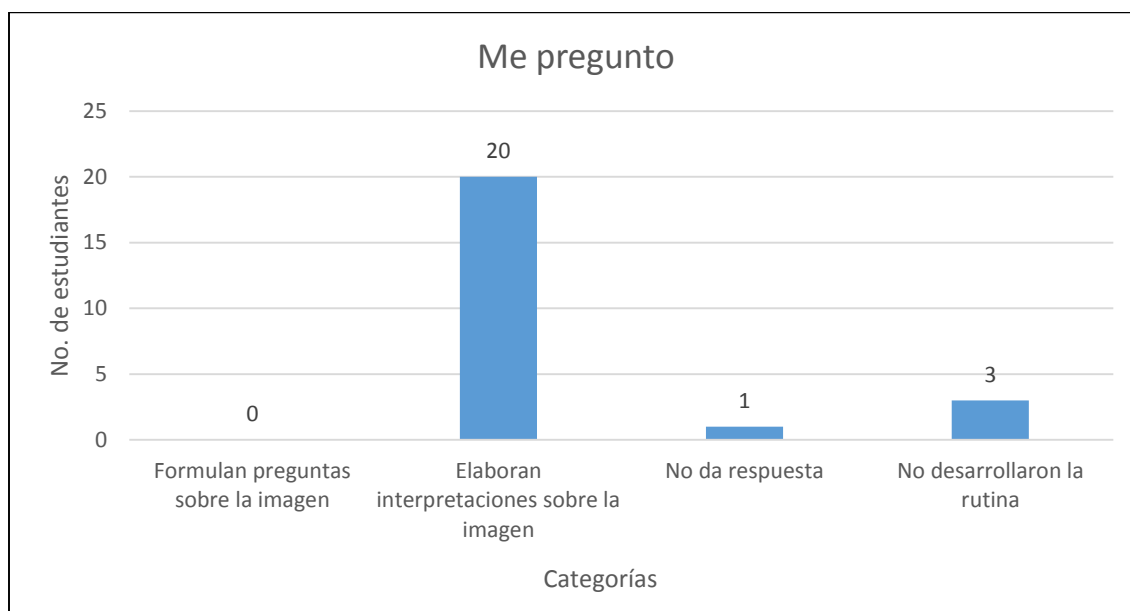


Figura 12. Rutina de pensamiento. Me pregunto Actividad 2. Pre- escolar. Figura de elaboración propia

Análisis

- Al comenzar la actividad de ver, se da la indicación a los estudiantes de observar la imagen por un momento sin hacer comentarios, sin embargo 20 estudiantes dieron respuestas inmediatas sin detenerse a mirar la imagen, lo cual muestra que son impulsivos

al responder y se les dificultó seguir la indicación de mencionar lo que vieron, puesto que a la vez elaboraron interpretaciones. Es por ello, que se deben trabajar la observación y la descripción como habilidades del pensamiento que les permita a los estudiantes describir, interpretar y comprender una imagen de forma detallada.

- En la actividad de pensar 15 estudiantes hacen sus interpretaciones a partir de lo que los personajes están haciendo, es decir, que muestran facilidad al elaborar descripciones. Se evidencia que cuatro estudiantes logran hacer inferencias a partir de los sentimientos de un personaje. Esto se debe a que “el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Anderson y Pearson, 1984). Para llevar a los demás estudiantes a hacer inferencias es necesario desarrollar estrategias que permitan lograr esto. Una de las estrategias que se puede aplicar habitualmente es la rutina Antes pensaba... ahora pienso” (Anticipación) con el fin de contrastar y verificar las dos categorías y así, dar la posibilidad de formular predicciones.
- Para Dubois (2006) la lectura crea sensaciones de felicidad o de tristeza, miedo, angustia, rabia; cuando el escritor a través de la lectura logra despertar esos sentimientos y emociones, se puede decir que dos estudiantes han logrado captar los sentimientos de los personajes que se expresan en la lectura.
- No es fácil para todos los estudiantes elaborar preguntas a partir de una imagen. Esto se debe a que posiblemente no han desarrollado esta habilidad dentro del contexto de una imagen, ya que en su cotidianidad sí logran elaborar preguntas. Por lo tanto, se hace necesario desarrollar estrategias que permitan a los estudiantes de pre-escolar realizar preguntas y más aún cuando “la predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas” (Smith, 1990) citado por Hilda Quintana (2004, p.109). Además, en este sentido Flórez (2006) citando a Bruer (1995) menciona algunas estrategias que juegan un papel importante en la realización y logro de las habilidades de comprensión, como son la lectura en voz alta, el reconocimiento de los géneros de lectura en los textos, la formulación de preguntas por parte de los niños, la adquisición de nuevo vocabulario. Estas estrategias posibilitan la participación del sujeto en su construcción de sentido.

Cuento: Buenas Noches Gorila

Grado: Pre-escolar

Fecha: Marzo 11 de 2016

Actividad: Después de hacer la rutina de pensamiento “Veo, pienso y me pregunto”, se leyó el cuento “Buenas noches gorila”, con el fin de que los niños y niñas dibujaran lo que comprendieron y lo narraran con sus propias palabras.

Tabla 8: Rutina de pensamiento actividad 2. (Lectura)

Categorías emergentes			
Representaciones gráficas	No. de est.	Narración	No. de est.
Representación gráfica del cuento Dibujos que tienen relación con el cuento leído porque muestran personajes, situaciones o lugares.	18	Narra el cuento siguiendo los tres momentos Estudiantes que narraron el cuento siguiendo la secuencia de los eventos, mencionando los personajes, los lugares, algunos hechos y el final.	4
Representación gráfica diferente al cuento Dibujos que no tienen relación con el cuento leído	3	Narran el inicio Estudiantes que narraron el cuento teniendo en cuenta solo el inicio.	3
Estudiantes no asistieron la rutina	2	Narran el inicio y desarrollo Estudiantes que narraron el inicio y el desarrollo del cuento.	2
		No hacen narración Estudiantes que nombraron algunos personajes y hechos	8
		Refieren situaciones diferentes Estudiantes que al narrar el cuento no siguieron la secuencia de los eventos y nombraron acciones diferentes al mismo. Por ejemplo: “La niña los sacó, el vigilante cogió de la mano al gorila para llevarlo a la casa, la señora lo quería llevar al lugar donde estaba”.	3
		Hace inferencia Estudiante que hace una inferencia porque menciona que “los animales no querían estar solos y duermen con el vigilante”.	1
		No asistieron al colegio	2

Nota: Tabla de elaboración propia

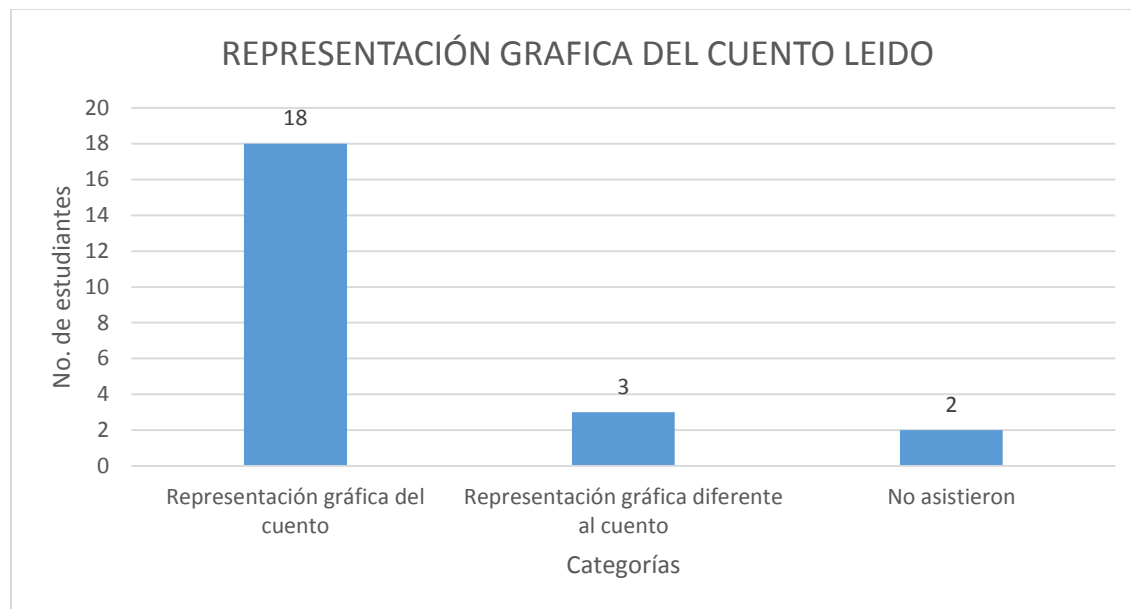


Figura 13. Rutina de pensamiento. Representación grafica del cuento leído. Actividad 2. Pre-escolar.

Elaboración propia

Análisis

- Se evidencia que el cuento fue significativo para la mayoría de los estudiantes, ya que al elaborar las representaciones gráficas, 18 estudiantes mostraron disposición al dibujar los personajes, las situaciones o lugares. Es importante resaltar que dichos dibujos se aproximan a las imágenes del cuento. Sin embargo, tres dibujos no tenían relación, ya que un estudiante dibujó carros porque le gustan, otro hizo garabateo y el otro el estudiante empezó a dibujar, pero luego lo cambió y de tanto borrar rayó la hoja. Tres estudiantes no hicieron dibujo porque no asistieron. Desde esta perspectiva, el dibujo es una forma de comprender el contenido de un texto porque en éste, el estudiante expresa lo que comprendió del cuento y asimismo, logra plasmar sus pensamientos. Por lo tanto, el uso de imágenes favorece la comprensión de la lectura y ayuda a hacer visible el pensamiento, ya que a partir de ellas, el niño o la niña puede hacer una lectura literal o inferencial y desarrollar habilidades como observar y describir, construir interpretaciones y explicaciones, hacer conexiones, entre otras.

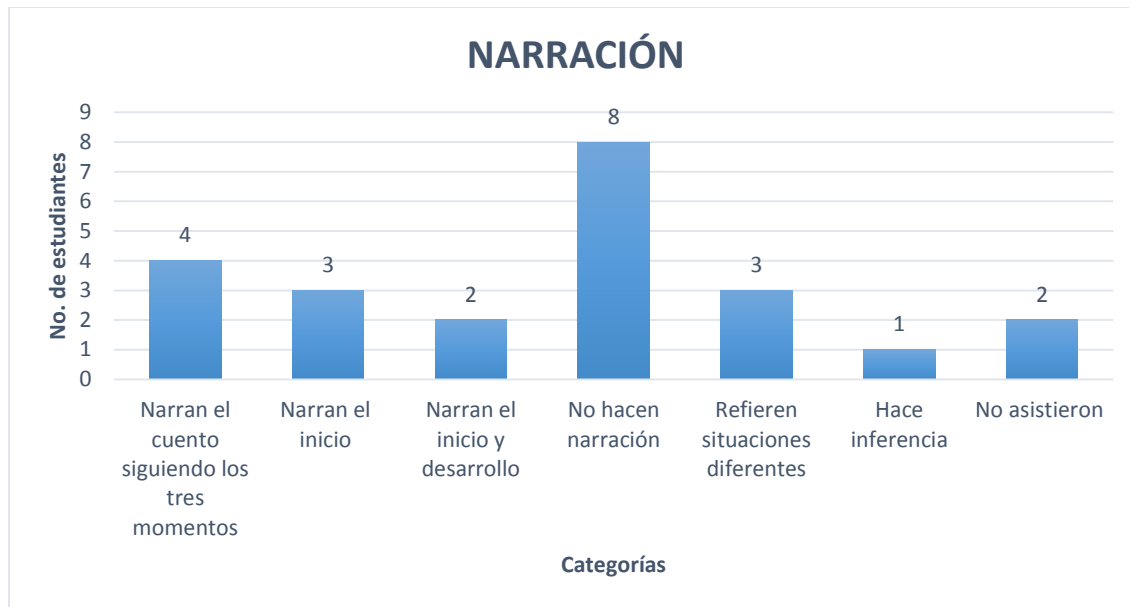


Figura 14. Rutina de pensamiento. Narración. Actividad 2. Pre-escolar. Figura elaboración propia.

Análisis:

- Pedir que se realice un resumen implica exponer breve y claramente lo que el autor escribe. Desde este postulado se evidencia que cuatro estudiantes lograron narrar el cuento siguiendo la secuencia de los eventos y tuvo en cuenta personajes, lugares y situaciones, mientras que dos estudiantes narraron el cuento teniendo en cuenta solo el inicio y lo que sucedió durante este y tres estudiantes narraron el inicio y el desarrollo del cuento. Ocho estudiantes nombraron los personajes y algunos hechos del cuento, tres estudiantes narraron situaciones diferentes al cuento leído y un estudiante elaboró una inferencia. Estos resultados indican que a muy pocos estudiantes se les facilita hacer la narración total o parcial del cuento mostrando comprensión del mismo. Lo anterior implica que la estructura del pensamiento de los niños es muy variada, es decir, que en unos se ha ido organizando poco a poco la comprensión de la estructura narrativa, mientras que otros necesitan de orientación y estrategias para organizarlo. Es por esto que se hace necesario desarrollar en los más pequeños algunas habilidades que le apunten a la comprensión propuestas por el Proyecto Zero de Harvard, como son: observar y describir, construir interpretaciones y explicaciones,

hacer preguntas y cuestionarse, hacer conexiones y considerar distintos puntos de vista.

Desarrollar estas habilidades favorecerá el desarrollo de la comprensión de lectura.

- Por otra parte, se debe resaltar la importancia de la narración porque le implica al niño llevar a cabo una serie de procesos como observar, escuchar, interpretar, inferir, anticipar, organizar las ideas y hacer conexiones, los cuales son fundamentales en el desarrollo de la comprensión de lectura.

Actividad No. 3

Rutina de pensamiento: anticipación

Antes pensaba... ahora pienso

Objetivo: Anticipar lo que va a suceder en un cuento, basándose en el título, la portada y en los conocimientos previos.

Grado: Pre-escolar

Fecha: Abril 6 - 13 de 2016



Descripción de la intervención:

Se les explicó a los estudiantes que observarían por un momento la portada y el título del cuento “Un amigo espacial” con el fin de predecir de qué creen que se trata el cuento. Luego, se leyó y comentaron qué comprendieron del mismo. Asimismo, elaboraron un dibujo sobre el cuento, el cual se registró en un formato.

Tabla 9: Rutina de pensamiento. Actividad 3

De qué crees que se trata el cuento Antes pensaba...		De que se trató el cuento Ahora pienso	
Categorías emergentes	No. est.	Categorías emergentes	No. est.
Describe la portada Describe la portada, pero no elabora alguna predicción, ya que mencionan que “Que tiene cabuyas en el cuerpo, en las manos está teniendo las cabuyas. Se salieron dos espejos”.	1	No narra, solo describe Describen un hecho del cuento a través de una imagen.	1
Predice sin hacer relación con la imagen	1	Narra eventos sin secuencia	8

Predice el contenido del texto basándose en la imagen, pero no tiene relación con lo que dice, como por ejemplo “Que el amigo espacial está dentro de un gorro y había muchos animales en ese sombrero”.		Narran pocos eventos del cuento y no siguen la secuencia.	
Hace predicciones sobre el personaje Predice el contenido del texto basándose solamente en un detalle de la imagen como por ejemplo “Que se va a la nave espacial. Que va a visitar un amigo” o “que el extraterrestre va a otro mundo”	12	Refieren situaciones diferentes al cuento. Narran hechos o situaciones que no tienen relación con el mismo.	1
Predice relacionando otros hechos Predice el contenido del texto basándose en otros hechos, como por ejemplo “Que el amigo espacial se fue a otro mundo a jugar con otro amigo y estaba jugando y llego un marciano, otro amigo. Que estaban pintando, después de jugar” o “Que el amigo espacial estaba en la casa haciendo un buen desayuno y fue a comprar pasta y la puso a cocinar y cuando estaba, la sacaba y se la comía, estaba rica”.	7	Narra los tres momentos del cuento Narran el cuento siguiendo la secuencia de eventos con el inicio, desarrollo y final en forma detallada.	6
No asistieron	2	Narran omitiendo algunos detalles Narran el inicio, desarrollo y final del cuento de forma corta.	5
		No asistieron	2

Nota. Tabla elaboración propia

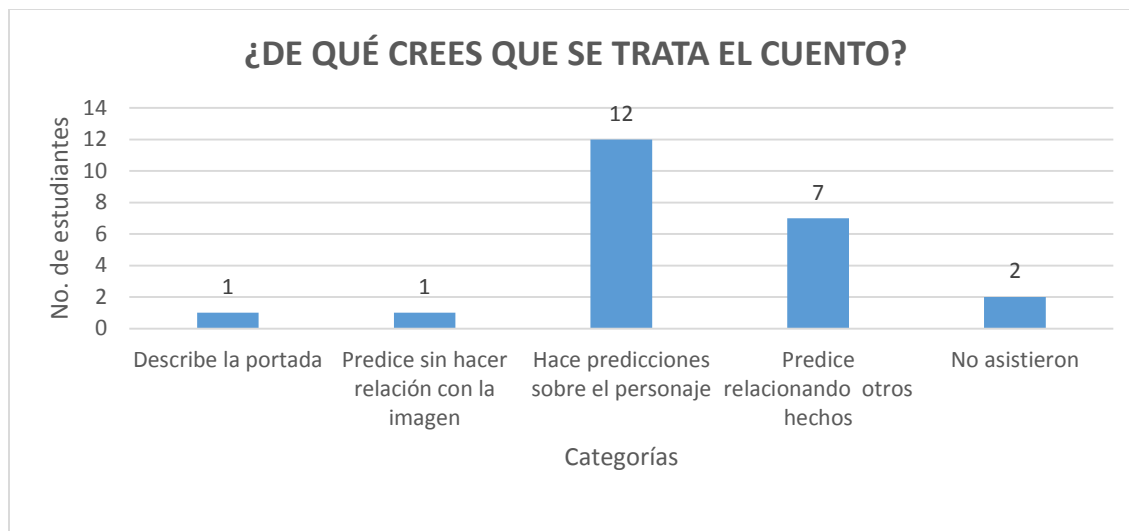


Figura 15. Rutina de pensamiento. ¿De qué crees que se trata el cuento? Actividad 3. Pre-escolar. Elaboración propia

Análisis:

- Al desarrollar la primera parte de la rutina “Antes pensaba...” se evidencia que la mayoría de los estudiantes formularon predicciones a partir de lo que observaron en la portada y del título del cuento. Se considera que estas fueron más elaboradas y se construyeron a partir de las experiencias o conocimientos previos que poseen los estudiantes y a su vez, lo relacionaron con el título del cuento. Un ejemplo de ello es cuando mencionan “Que se va a la nave espacial. Que va a visitar un amigo” o “Que el amigo espacial se iba a donde la familia. Que la familia estaba feliz y él también, y se fue al espacio con la nave de él”. También se considera que lo que permitió construir dichas interpretaciones del cuento fue lo llamativo de este por el personaje y el lugar. Desde esta perspectiva, Smith (1983) señala que las predicciones provienen de la información no visual, de nuestro conocimiento previo del tema de estudio y del lenguaje y también de lo impreso porque es significativo, es decir, que en la lectura se le debe dar sentido a lo impreso y que el contexto proporciona la oportunidad para que se generen y comprueben las hipótesis acerca de lo que observan. Es por ello, que los estudiantes encontraron sentido y significado en el cuento porque expresaron diferentes predicciones y algunas de ellas tenían relación.
- 19 estudiantes formularon a partir de la imagen una o varias predicciones, como fueron “Que él paseaba por todos los planetas”, “Que él estaba solo y entonces no tenía con quien

vivir, entonces se consiguió un amigo para que lo dejará vivir. Él estaba solo y el amigo lo dejó vivir en la casa” o “Que el amigo está en el espacio y después se va a coger una estrella y se encuentra un meteorito y después cae un meteorito y se va para la Tierra. Se evidencia que el pensamiento de los estudiantes se ha modificado porque su participación se ha incrementado, sus predicciones las hacen a partir de conexiones y esto se debe a la aplicación de las rutinas de pensamiento. Pues antes, se observaba que muy pocos estudiantes participaban por iniciativa y expresaban sus ideas. A otros estudiantes, les era difícil expresar sus ideas o eran muy cortas, no tenían relación con lo que se estaba trabajando y como docente debía formular varias preguntas para que expresarán lo que pensarán. Una forma de hacerlo fue aplicando la rutina ¿Y tú por qué dices eso? Esto cambió en la mayoría de los estudiantes porque su participación y expresión de su pensamiento es más fluida, y esto se evidencia cuando narran el cuento.

- Dos estudiantes relacionaron la portada del cuento con comida a partir de un detalle de la imagen porque ésta mostraba unas cabuyas e hicieron la conexión con la pasta por la forma y lo mismo pasó con la nave porque la relacionaron con un plato. Para verificar cómo hicieron esta conexión se les preguntó ¿Y tú por qué dices que esto es pasta? Los niños señalaron las cabuyas. Esto fue algo significativo para ellos, ya que utilizaron una experiencia previa que en este caso es su conocimiento de la pasta.
- En esta rutina dos estudiantes no lograron hacer el ejercicio posiblemente porque su participación durante las rutinas no fue constante. Vale la pena resaltar que los estudiantes que mostraron un cambio en su pensamiento y comprensión en los textos leídos tuvieron una participación en las rutinas permanente, mientras que los que participaron muy poco impidió que se vieran los resultados.

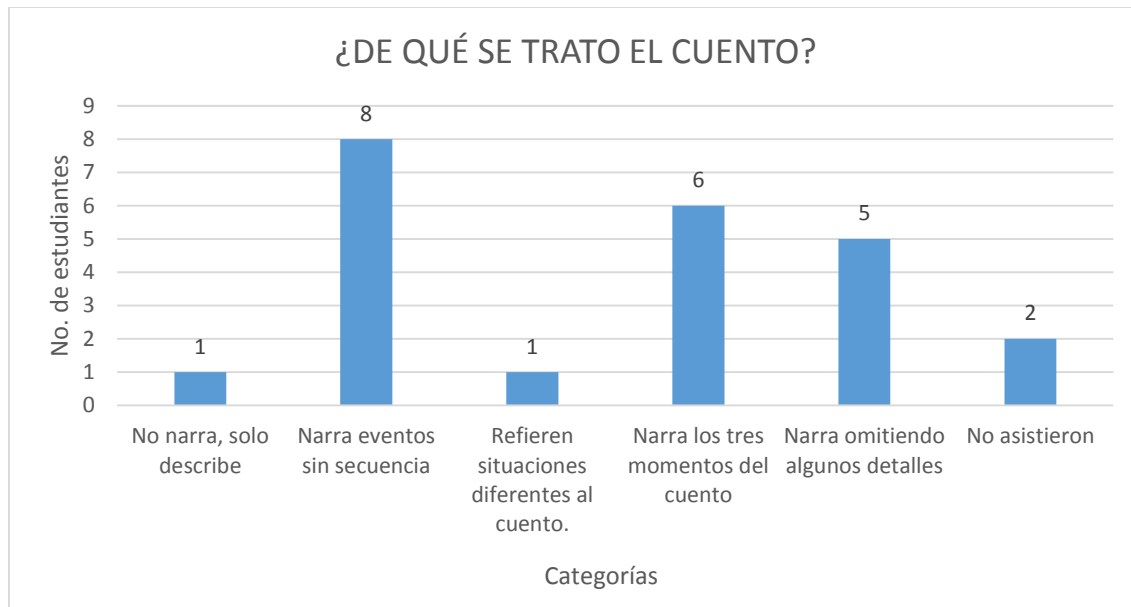


Figura 16. Rutina de pensamiento. ¿De qué se trato el cuento? Actividad 3. Pre-escolar. Elaboración propia.

Análisis

- Al desarrollar la segunda parte de la rutina “Ahora pienso...” que se hace después de leer en voz alta el cuento y durante este se formulan preguntas, se evidencia en los resultados que once estudiantes narraron el cuento siguiendo la secuencia de los eventos como son el inicio, desarrollo y final del mismo. Esto indica que lograron retener información del cuento porque nombraron los personajes, las situaciones y el lugar. También se observó que llevaron la secuencia narrativa, lo que les permitió que se expresaran de forma fluida. Desde esta perspectiva, Smith (1983) menciona, que los tipos de lectura que familiarizan a los niños con el lenguaje escrito son: las historias coherentes que se encuentren como artículos en los periódicos o revistas, cuentos tradicionales, historias de misterio y aventuras y los mitos, entre otros. Este tipo de lecturas son las más recomendadas por su longitud, sentido y riqueza semántica y sintáctica.
- Durante la lectura del cuento en voz alta, el docente interrumpió la lectura con el fin de formular preguntas a los estudiantes sobre el contenido de lo leído o para que hicieran predicciones. Se evidencia que la mayoría de los estudiantes sentían gusto por participar y expresar lo que pensaban. Esto permitió mantener la atención de los estudiantes y también

se generó una conversación entre ellos y la docente sobre lo leído. Un ejemplo de ello es que en el cuento menciona “que el marciano fue a otro planeta que tenía grandes montañas de las que salían fuego y grandes explosiones”. Varios estudiantes hicieron la conexión con los volcanes, lo que generó una conversación en la que los niños y niñas manifestaron los conocimientos que poseían sobre los volcanes como “tienen una punta, tienen un hueco, sale fuego, sale lava”. Esto lleva a pensar que una forma de ayudar a los niños y niñas a comprender un texto leído en voz alta es discutir sobre lo leído e ir aclarando dudas, formulando predicciones y anticipaciones. Al hacer esto, los estudiantes expondrán sus interpretaciones y las darán a conocer a los demás con el fin de confrontarlas para que construyan nuevas ideas. Es aquí donde el docente mediará estas intervenciones y guiará a los estudiantes a comprender lo leído. Se reitera que para la comprensión de lectura es importante trabajar a partir de los conocimientos previos de los niños. Sin embargo, hubo niños y niñas que expresaban sus conocimientos de manera fluida, mientras que otros se quedaban en silencio o hacían aportes que no tenían relación. Por lo tanto, cabe señalar que los conocimientos previos se construyen desde el entorno familiar, social, cultural y económico y a algunos de ellos su entorno no les ofrece herramientas para construir dichos conocimientos, debido a la ausencia de experiencias con los textos narrativos. Es por ello que desde la escuela se deben promover estrategias que lleven a los niños a adquirir conocimientos previos.

- La mayoría de los estudiantes identificó la situación principal del cuento que era “que el marciano estaba buscando un amigo”. Esto se evidencia en sus narraciones porque la inician mencionando que se fue a buscar un amigo. Se puede decir que están haciendo algún nivel de comprensión del texto porque lograron extraer información con respecto a una situación particular inicial. Esta es una situación que amerita seguir indagándose, para comprender cómo se puede llevar a los niños a que no se queden solamente en la comprensión del inicio de la narración.
- Durante la lectura, las predicciones que construyeron algunos estudiantes se fueron comprobando con ellos mismos y se evidenció que comentaban “yo dije eso”. Esto permite inferir que el estudiante estaba atento a la lectura del cuento y a las preguntas que se hacían.

- Es importante resaltar que con los estudiantes pequeños se desarrolló la comprensión auditiva de la narración porque escucharon en voz alta la lectura de cuentos apoyados con imágenes.
- A un estudiante le fue difícil narrar el cuento, ya que lo hizo desde una imagen al describirla y otro estudiante narró una situación diferente al cuento. Esto posiblemente se deba a que no participaron de forma continua en las rutinas de pensamiento porque en los que participaron continuamente se evidenció que hacían mejores comprensiones, predicciones y anticipaciones.

Actividad No. 4

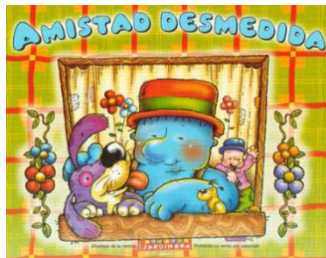
Rutina de pensamiento: predicción

Veo – pienso – me pregunto

Objetivo: Predecir lo que va a suceder en un cuento, basándose en el título, la portada y en los conocimientos previos.

Grado: Pre-escolar

Fecha: Abril 11 - 15 de 2016



Descripción de la intervención:

Se les explicó a los estudiantes que iban a hacer una actividad de observar, pensar y preguntar a partir de la portada del cuento “Amistad desmedida”. La docente realizó primero un ejercicio de modelación, para que los estudiantes comprendieran nuevamente la rutina. Se entregó por parejas la imagen y se dio un tiempo para observarla. Posteriormente, entre parejas comentaron lo que vieron y luego lo socializaron a la docente, quien recogía la información uno por uno.

Tabla 10: Rutina de pensamiento. Actividad 4

Veo		Pienso		Me pregunto	
N° est.	Categoría emergente	N° est.	Categoría emergente	N° est.	Categoría emergente
15	Nombran sin interpretar Estudiantes nombraron elementos de la imagen sin hacer interpretación, como “un muchacho grande, un muchacho pequeño, un cachorrito, un perro, una flor, un payasito, un anciano, un conejo, un niño”.	11	Interpretan Estudiantes que interpretan la imagen, como por ejemplo: “Que el señor está saludando”, “que las flores están a las orillas”, “había un señor feliz. Está al lado del gigante contento”.	10	Interpretan Estudiantes que elaboran interpretaciones. Por ejemplo: “El señor está consintiendo al perrito y está jugando con el otro perrito”, “el saludo al perro”, “el señor pequeño está con el perro pequeño”.
6	Interpretan, no describen Estudiantes hicieron interpretaciones de la imagen, como: “Que el perro del pequeño quería al gigante y el gigante ya tenía perro”, “que el señor está cuidando a las dos flores y al perro chiquito”, “Un perro lambiendo al grande”.	8	Hacen inferencias Estudiantes que elaboran inferencias a partir de la imagen, como por ejemplo: “Que ellos se hicieron amigos inseparables y compartieron”, “que el grande se fue a la calle a visitar a sus amigos”, “que le estaban tomando una foto, estaban felices todos los animales”.	8	Formulan preguntas sencillas Estudiantes que formulan preguntas a partir de la imagen, como por ejemplo: “¿Por qué el gigante está cuidando al perro grande?, ¿por qué el gigante tiene ese sombrero?, ¿por qué el conejo está lamiendo a la persona?”
2	No desarrollaron la rutina No desarrollaron la rutina porque no asistieron al colegio.	2	Refieren situaciones diferentes Estudiantes que describen situaciones que no tienen que ver con la imagen, como por ejemplo: “Que el conejo estaba subiendo un techo porque él se quería subir”.	3	No logran formular preguntas Estudiantes que no formulan preguntas.

		2	No desarrollaron la rutina No la rutina porque no asistieron al colegio.	2	No asistieron al colegio
--	--	---	--	---	---------------------------------

Nota. Tabla elaboración propia.

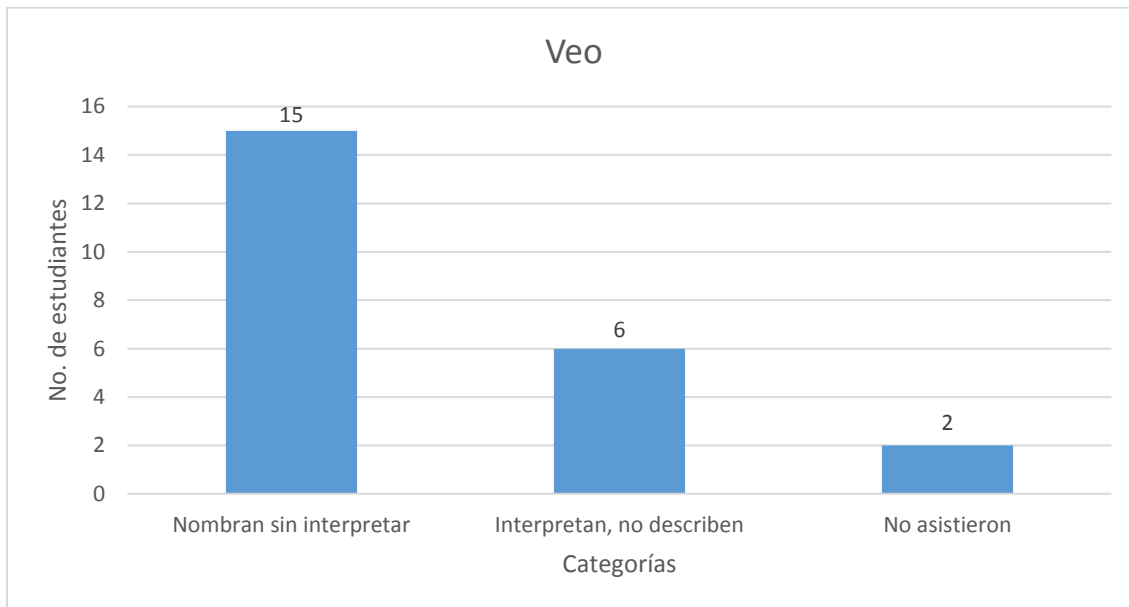


Figura 17. Rutina de pensamiento Veo. Actividad 4. Pre-escolar. Elaboración propia

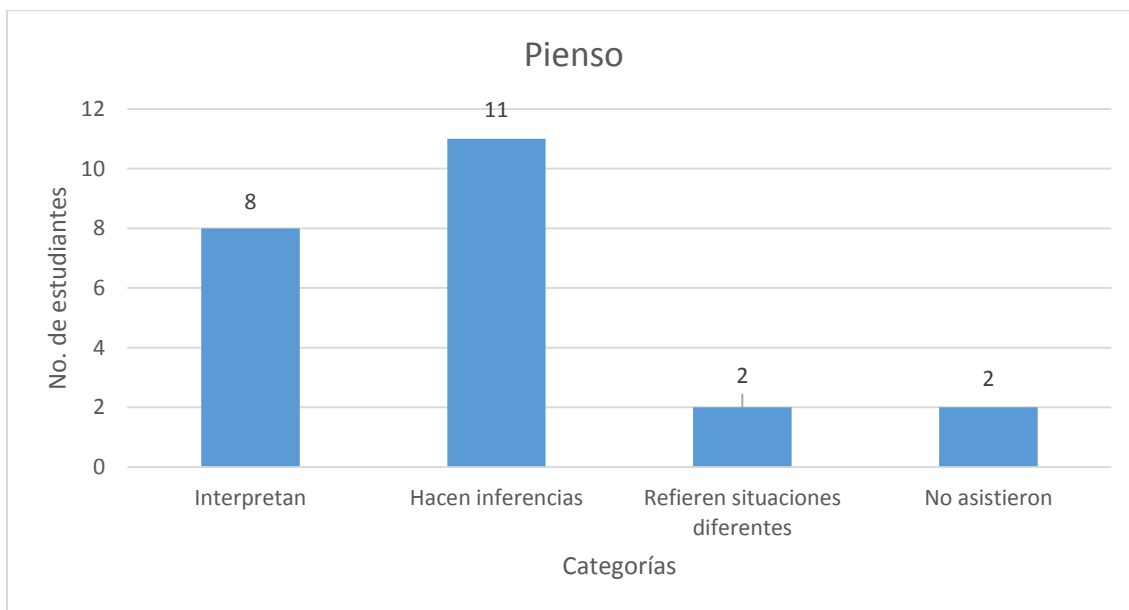


Figura 18. Rutina de pensamiento. Pienso. Actividad 4. Pre-escolar. Elaboración propia

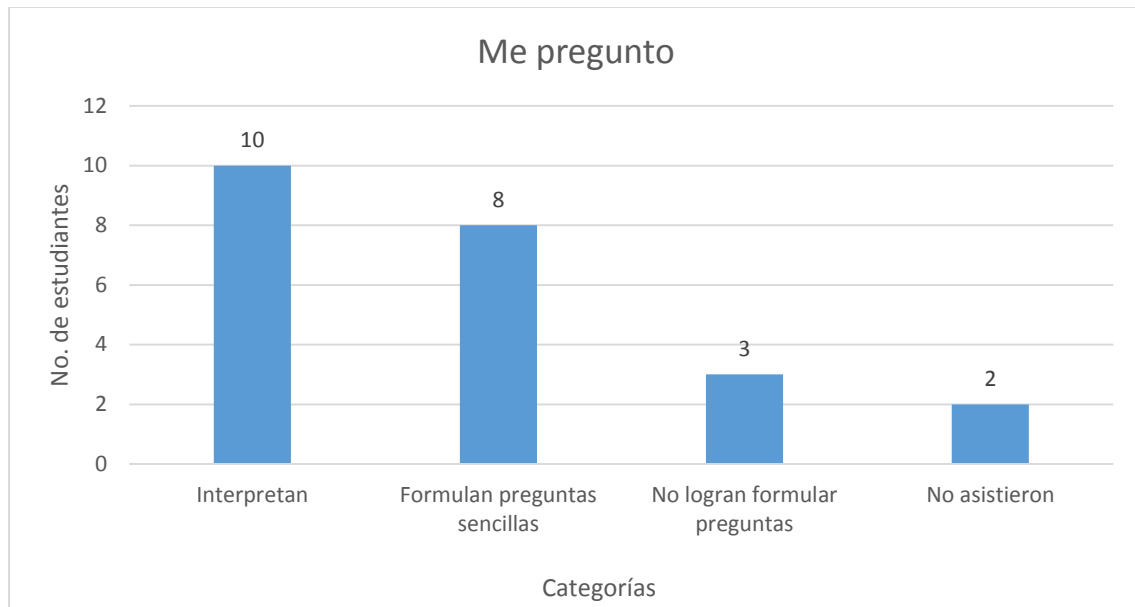


Figura 19. Rutina de pensamiento. Me pregunto. Actividad 4. Pre-escolar. Elaboración propia

Análisis

- En la categoría veo, 15 estudiantes enumeraron lo que veían en la imagen. Es decir que siguieron la indicación de la rutina. Se observa que cada estudiante tiene una forma distinta de ver la imagen porque a los personajes les dieron diferentes nominaciones, como: gigante, señor grande, muchacho grande, anciano, humano, señor pequeño, persona pequeña, entre otros. Esto lleva a pensar que el pensamiento de los niños y niñas es diverso y que al hacer diferentes denominaciones son válidas, pues provienen de sus conocimientos previos. Por otra parte, incluso en lo que perciben en las imágenes, juega un papel muy importante las experiencias previas de los niños, que los llevan a reconocer de diferentes maneras la misma imagen.
- Con relación al perro grande tres estudiantes comentaron que era un conejo. Al hacerles la pregunta ¿y tú por qué dices que es un conejo?, mencionaron “porque se parece a un conejo” nombrando y asociando algunas características de este con la imagen del cuento. Estas fueron: “porque tiene orejas grandes” o “tiene la lengua, nariz y patas de conejo”. Después de leído el cuento se retomó esta descripción y se aclaró que era un perro.

- Por otra parte, seis estudiantes elaboraron de una vez interpretaciones, lo que sugiere que se debe desarrollar en ellos la habilidad de la observación y descripción implementando diversas estrategias y practicando más esta rutina.
- En la categoría pienso, 11 estudiantes elaboraron inferencias a partir de la imagen como: “Que el perro pequeño se fue para la casa de su vecino. Que el perrito pequeño se fue para la casa del perro grande y después se encontró con el vecino grande. Lo estaba buscando el vecino pequeño”, “que ellos fueron a pasear al bosque y se encontraron nuevos amigos”, “yo pienso que el señor es hijo del gigante y el perrito pequeño es hijo del perro gigante”. A partir de lo anterior, se evidencia en los estudiantes una transformación en su pensamiento, porque en la primera rutina hicieron una descripción literal, mientras que en la segunda elaboraron inferencias de relación, causa - efecto, de lugar y de sentimientos, las cuales construyeron a partir de sus conocimientos previos y del contexto de la imagen. Esto es un logro significativo porque como señala Goodman (1982) citado en Dubois (1984) “la inferencia es como una estrategia para recoger información, la cual está en la base misma de la lectura y por lo tanto en la base de construcción que lleva al significado”. Se puede decir, que trabajar inferencias a partir de imágenes en los más pequeños, les permitirá desarrollar la comprensión de lectura porque de acuerdo con Smith (1983, 1994) para llegar a ésta se deben tener en cuenta dos tipos de información la visual y la no visual. Por ello, las imágenes proporcionan información visual, pero será el lector quien le dará un significado a partir de la información no visual que posea al interpretar la imagen.

Por otra parte, ocho estudiantes hicieron descripciones en el nivel literal, es decir, comentaron la imagen a partir de lo que vieron. Se hace necesario implementar estrategias que permitan desarrollar la inferencia por ser una estrategia fundamental en el proceso de la comprensión de lectura.

- En la categoría me pregunto, diez estudiantes construyeron interpretaciones, tres no formularon la pregunta y ocho estudiantes lograron elaborar una pregunta a partir de la imagen, lo que evidencia un cambio en sus procesos porque en la primera rutina ninguno elaboró una pregunta, mientras que en la segunda aplicación lo lograron hacer, aunque fueron pocos. Vale la pena resaltar que antes de implementar esta rutina se hicieron actividades de formular preguntas con los estudiantes. Sin embargo, se evidencia que no es fácil aún para ellos hacer preguntas. Por lo tanto, es necesario diseñar e implementar estrategias que

permitan a los niños y niñas pequeños elaborar preguntas, es decir, desarrollar la habilidad de hacer preguntas y cuestionarse.

Después se hizo la lectura del cuento.

Cuento: Amistad desmedida

Grado: Pre-escolar

FECHA: Abril 28 - 29 de 2016

Actividad: Después de hacer la rutina de pensamiento “Veo, pienso y me pregunto”, se leyó el cuento Amistad desmedida, con el fin de que los niños y niñas organizarán las imágenes del cuento y lo narrarán.

Tabla 11: Rutina de pensamiento. Actividad 4 (Lectura)

Categorías emergentes	
Narración	No. de est.
Narra de forma secuencial El estudiante relata el cuento teniendo en cuenta los personajes, pero no sigue la secuencia de los eventos.	3
Narra la estructura del cuento El estudiante relata el cuento teniendo en cuenta los personajes, los lugares y los hechos.	5
Narra los tres momentos del cuento El estudiante relata el cuento teniendo en cuenta los personajes, los lugares, los hechos y el final siguiendo la secuencia de los eventos.	12
No asistieron al colegio	3

Nota. Tabla elaboración propia

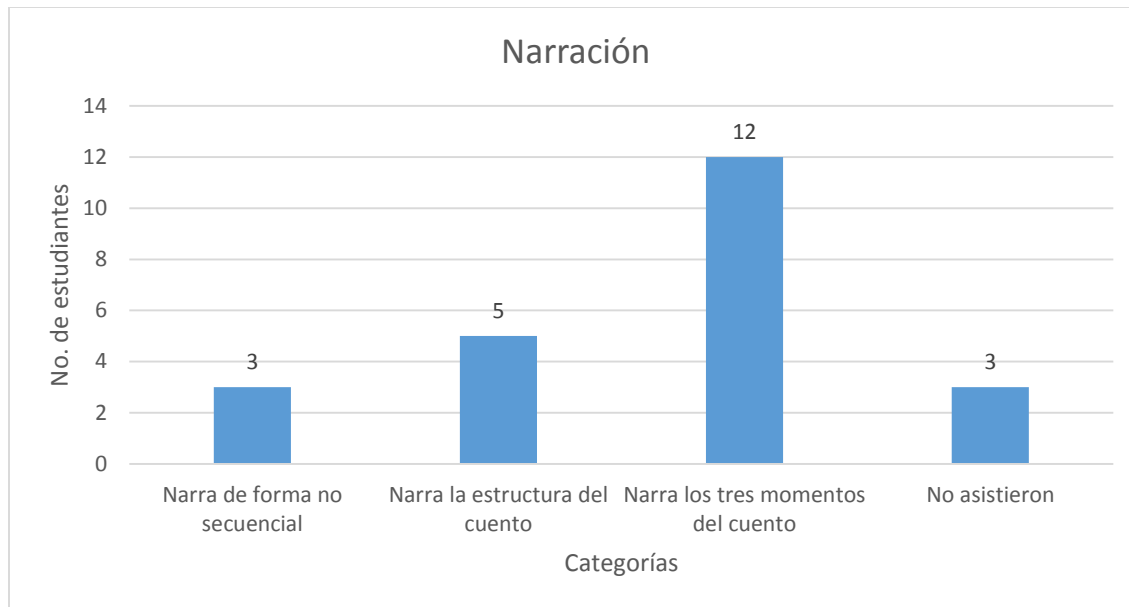


Figura 20. Rutina de pensamiento. Narración. Actividad 4. Pre-esolar. Elaboración propia

Análisis

- Se observa en los estudiantes agrado al realizar la actividad porque se trabajó con imágenes del cuento, las cuales fueron llamativas para ellos. Al organizar el cuento, se evidencia que la mayoría siguieron la secuencia y los que mostraron dificultad fueron ayudados por sus compañeros.
- Durante la narración del cuento algunos estudiantes elaboraron relaciones de tamaño y velocidad y otros hicieron inferencias de causa-efecto, tiempo y lugar. Es importante que los estudiantes hagan esto porque les permite comprender un texto. Se puede decir que utilizaron información no visual en el ejercicio de narrar el cuento, porque agregaron otros elementos o situaciones que no se habían leído en el cuento. Un ejemplo de ello es cuando un estudiante menciona que “el chiquito le ganó al grande porque la bicicleta va más despacio y el carro más rápido”, “se fueron a la playa a divertirse” o “el gigante estaba haciendo una carrera con el chiquito”.
- Para la mayoría los estudiantes fue fácil narrar el cuento teniendo en cuenta los personajes, los lugares, los hechos y el final siguiendo la secuencia narrativa. Esto quiere decir que los

estudiantes avanzaron en la comprensión de un texto porque extraen información explícita e implícita a partir del cuento leído.

- Narrar un cuento favorece su lenguaje porque amplían su vocabulario y expresión verbal. Esto se evidenció en algunos estudiantes que antes no participaban o cuando se les pedía que intervinieran hablaban muy suave y no se les entendía. Ahora que estuvieron participando continuamente en las rutinas se ve el cambio porque participan y expresan sus pensamientos e ideas de forma clara y se escucha. Según Smith (1983), la experiencia que los niños necesitan para encontrar el significado se puede adquirir a través de la lectura significativa y la adquisición del vocabulario. Este le proporcionará una base permanente del conocimiento y la pronunciación de palabras nuevas. Los niños y niñas al adquirir un vocabulario, podrán incorporar las palabras en campos semánticos, lo que remite al significado y la mejor manera de aprender palabras es proporcionándole al niño pasajes significativos de un texto porque presentan una secuencia de palabras que son gramaticales, con sentido y coherencia. Desde esta perspectiva, los cuentos que se leyeron en la investigación fueron llamativos y agradables para los estudiantes. Por esto es importante ofrecer diferentes tipos de textos y que sean significativos.

Resultados y análisis Colegio San Benito Abad – grado tercero

Evaluación inicial y final

Docente: Jessika Guatavita Niño

Presentación del grupo: Este ejercicio se desarrolló en la Institución Educativa San Benito Abad con un grupo de 24 estudiantes de grado 302.

Desarrollo de la actividad:

Tabla 12 *Cronograma de evaluación inicial y final.*

Evaluación	Fecha de desarrollo	Tipo de texto
Inicial	16 de marzo/16	Cuento corto “la estación del tren” y “Una mala decisión”
Final	5 de mayo/16	Texto explicativo “¿Gacela o venado?”

Nota: Tabla de elaboración propia.

Evaluación inicial: para este ejercicio se escogió un cuento corto, los estudiantes lo leyeron de manera individual y posteriormente respondieron un cuestionario de preguntas que incluyó el nivel literal, inferencial y crítico. (Anexo 4)

Evaluación final: para este ejercicio se escogió un texto expositivo, que los estudiantes lo leyeron de manera individual, posteriormente la docente hizo lectura en voz alta. Durante esta parte se respondieron preguntas, los estudiantes intervinieron con aportes sobre la misma y finalmente respondieron un cuestionario de preguntas que incluyó los tres niveles de comprensión.

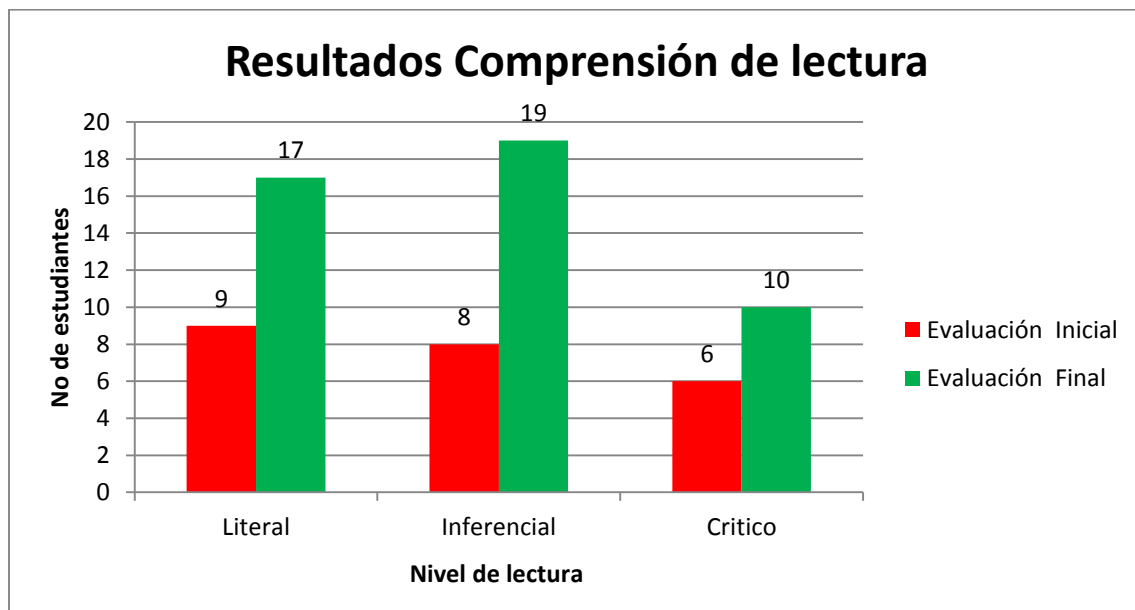


Figura 21. Resultados de niveles de comprensión de lectura en evaluación inicial y final grado cuarto. Elaboración propia.

La gráfica muestra que los avances en los resultados obtenidos son evidentes. En la evaluación final los estudiantes tienen avances en todos los niveles, el inferencial fue el nivel de mayor alcance y de mejor desarrollo. En el literal, los niños se aproximan con mayor facilidad a los detalles que son relevantes, concernientes a la pregunta realizada. Es decir, rastrear información pertinente con mayor facilidad. En el inferencial se encontró que al plantear inferencias de los textos y solicitar a los estudiantes que encuentren los razonamientos que llevaron a desarrollar dicha afirmación, pueden relacionarla con mayor facilidad. El nivel crítico, aunque aumentó, debe ser más potenciado, porque hay pocas propuestas de los niños con

relación a las lecturas, puesto que sus aportes son textuales; se dificultan la aplicación y establecimiento de relaciones con su entorno.

Debido a que durante las clases se usan diferentes tipologías textuales, en la aplicación de las dos guías se evidenció que el cambio de tipo de texto motivó el desarrollo de la misma. En la evaluación inicial se desarrolló un cuento corto y en la segunda aplicación se trabajó un texto explicativo. Al parecer los estudiantes se sienten más atraídos por los textos explicativos. A pesar que la primera guía contaba con dibujos, y era una historia corta, al desarrollarla no les fue clara. En la segunda guía la lectura fue más larga, pero fue interesante y el tema de las diferencias entre los animales los motivó.

El desarrollo de cada una de las evaluaciones permitió que la comprensión fuese distinta. En la primera aplicación se desarrolló la lectura y se pidió a los estudiantes que completaran la guía. En la segunda aplicación se generó lectura individual, lectura en voz alta por parte de la docente, feedback durante la lectura, reflexión y conexión con saberes previos. Por lo cual es importante resaltar que el desarrollo de la intervención tiene resultados diferentes en la comprensión de los estudiantes.

En conclusión, los estudiantes de tercer grado tienen mayor facilidad para acercarse al nivel de comprensión textual, debido a que la información es rastreada fácilmente por encontrarse de manera expresa en el texto. Los ejercicios de lectura en voz alta y compartida con la docente, permiten que se profundice en el texto, fomentando la participación de los estudiantes y la construcción colectiva de conceptualizaciones es dinámica y permite la activación del pensamiento, lo cual ayuda a que se respondan preguntas de los otros niveles con mayor facilidad. Sin embargo es necesario seguir trabajando en el desarrollo de todos los niveles, afianzando el crítico debido a que presenta menor desarrollo.

Análisis de Rutinas de Pensamiento

Docente: Jessika Lorena Guatavita Niño

Presentación del grupo: El ejercicio investigativo se desarrolla con un grupo de 24 estudiantes de grado tercero, en la localidad de Tunjuelito, quienes pertenecen a los estratos 1 y 2. Las edades en las que se encuentran los estudiantes son entre los 7 y 10 años.

Las siguientes actividades se desarrollaron en el marco y aplicación de la Unidad de Comprensión ¿Cómo desarrollo mi comprensión a través de las historietas?

Actividad # 1

Desarrollo de la Rutina de Predicción (Veo, Pienso, Me pregunto)

Descripción de la intervención: Se dialogó con los niños acerca de las rutinas de pensamiento, se indicó que la rutina permite visibilizar nuestro pensamiento sobre un tema. Se muestra el instrumento para desarrollar la rutina de pensamiento (Veo, Pienso, Me pregunto) a los estudiantes, quienes tienen algunas preguntas sobre cómo desarrollarlo, se explica y se aclaran las preguntas. Posteriormente se manifiesta que el tema a tratar son las historietas, se pasa a cada estudiante una historieta corta de Mafalda y cada una la observa sin desarrollar aun el instrumento.



Tabla 13: Rutina de pensamiento actividad 1

Veo		Pienso		Me pregunto
Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente	
10	<p>Descripción de personajes y acciones Los estudiantes manifiestan de manera general que encuentran los personajes que participan en la historieta. Indican que Mafalda se encuentra viendo el televisor que se encuentra apagado o desenchufado.</p>	10	<p>Deducen situaciones Los estudiantes hacen interpretaciones de lo que se encuentra en las imágenes, como: El señor era su papá, el papá de Mafalda llegó de trabajar, que Mafalda debería conectar el televisor, para Mafalda era muy importante ver televisión, la niña es obediente, entre otras.</p>	<p>Los estudiantes se preguntan por: ¿El señor es su papá, o su tío, o su abuelo? ¿Qué es de Mafalda? ¿Por qué Mafalda no prende el televisor? ¿Por qué se portó mal en el colegio y no hizo caso en el colegio? ¿Por qué Mafalda hay veces que está feliz y hay veces triste?</p>

3	<p>Descripción de situaciones</p> <p>Los estudiantes manifiestan la situación presentada, además indican posibles situaciones a suceder como por ejemplo que el papá de Mafalda le dirá a la niña que salga a jugar.</p>	7	<p>Describen</p> <p>Los estudiantes al manifestar lo que piensan indican los elementos relacionados con la descripción de la primera columna diciendo “Mafalda está sentada viendo el televisor, pensando o concentrada”</p>	<p>¿Me pregunto si Mafalda está con la televisión apagada? ¿Por qué a ella le gustaba ver las cosas muy importantes? ¿Si Mafalda prendió el televisor? ¿Por qué Mafalda está sentada? ¿Si el papá de Mafalda le dice, pero qué haces aquí con el televisor desenchufado? ¿La niña Mafalda está pensando cómo arreglarlo? ¿Por qué ella no está haciendo cosas diferentes a ver la tele apagada? ¿Qué estaba pensando Mafalda? ¿Hija por qué estás viendo al televisor desenchufado? ¿Por qué Mafalda debe estar sentada o parada? ¿Qué estaba haciendo Mafalda en la silla viendo televisión o si estaba haciendo otra cosa? ¿Por qué prendió el televisor?</p>
4	<p>Descripción de sentimiento y acciones</p> <p>Los estudiantes manifiestan respecto a la situación, sentimientos sobre los personajes, como que se encuentra triste, o deducen acciones como que Mafalda se encuentra pensando o está concentrada.</p>	3	<p>Expresan otros temas</p> <p>Los estudiantes al escribir lo que piensan indican pensamientos sobre otros temas, que no corresponden al desarrollo de la acción. “Mi papá es muy chévere conmigo y mi mamá con mis hermanos”</p>	<p>¿Por qué Mafalda debe estar sentada o parada? ¿Qué estaba haciendo Mafalda en la silla viendo televisión o si estaba haciendo otra cosa? ¿Por qué prendió el televisor?</p>
3	<p>Descripción de objetos</p> <p>Los estudiantes describen los elementos que encuentra en las viñetas, los personajes el televisor, el sillón.</p>	2	<p>Se preguntan</p> <p>Los estudiantes al manifestar lo que piensan, en realidad se están preguntando. ¿El señor quién era?</p>	<p>¿Por qué prendió el televisor? ¿Por qué Mafalda está sentada con el televisor desenchufado? ¿Por qué Mafalda está sentada con el televisor desenchufado? ¿Por qué Mafalda está sentada con el televisor desenchufado? ¿Por qué Mafalda está sentada con el televisor desenchufado? ¿Por qué Mafalda está sentada con el televisor desenchufado?</p>
3	<p>Descripción de otras cosas</p> <p>Los estudiantes describen lo que encuentran en el salón, u otras cosas que no corresponden a la realidad del salón o la actividad, ni a la historieta. “mi mamá es muy chévere con mi papá”</p>	1	<p>Expresan sentimientos</p> <p>El estudiante manifiesta los sentimientos que les produce la historieta vista. “ yo pienso que es muy chistoso y que el televisor este desenchufado”</p>	<p>4 veces preguntan ¿Por qué Mafalda está sentada con el televisor desenchufado? 5 estudiantes generaron afirmaciones no preguntas. Ejemplo: Ella está en el parque con sus amigas y también prendió el televisor y estaba viendo 1 estudiante presenta letras en secuencia, no desarrolla el instrumento, incluso no escribe ni siquiera una palabra comprensible.</p>
1	<p>Sin desarrollo</p> <p>El estudiante presenta letras en secuencia, no desarrolla el instrumento, incluso no</p>	1	<p>No desarrolla el instrumento</p> <p>El estudiante presenta letras en secuencia, no desarrolla el instrumento,</p>	<p>1 estudiante presenta letras en secuencia, no desarrolla el instrumento, incluso no escribe ni siquiera una palabra comprensible.</p>

	escribe ni siquiera una palabra comprensible.		incluso no escribe ni siquiera una palabra comprensible. Corresponde al mismo caso de Veo.	Corresponde al mismo caso de Veo y Pienso.
--	---	--	---	--

Nota: Tabla de elaboración propia.

A continuación se presentan las gráficas que muestran los datos.

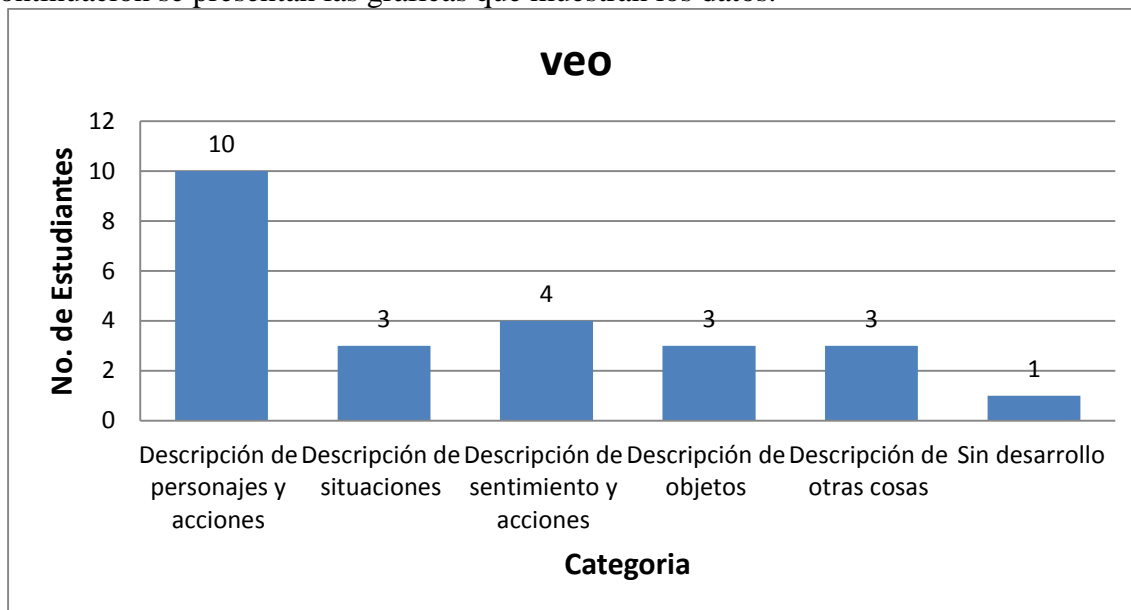


Figura 22. Rutina de pensamiento. Veo Actividad 1. Grado cuarto. Elaboración propia

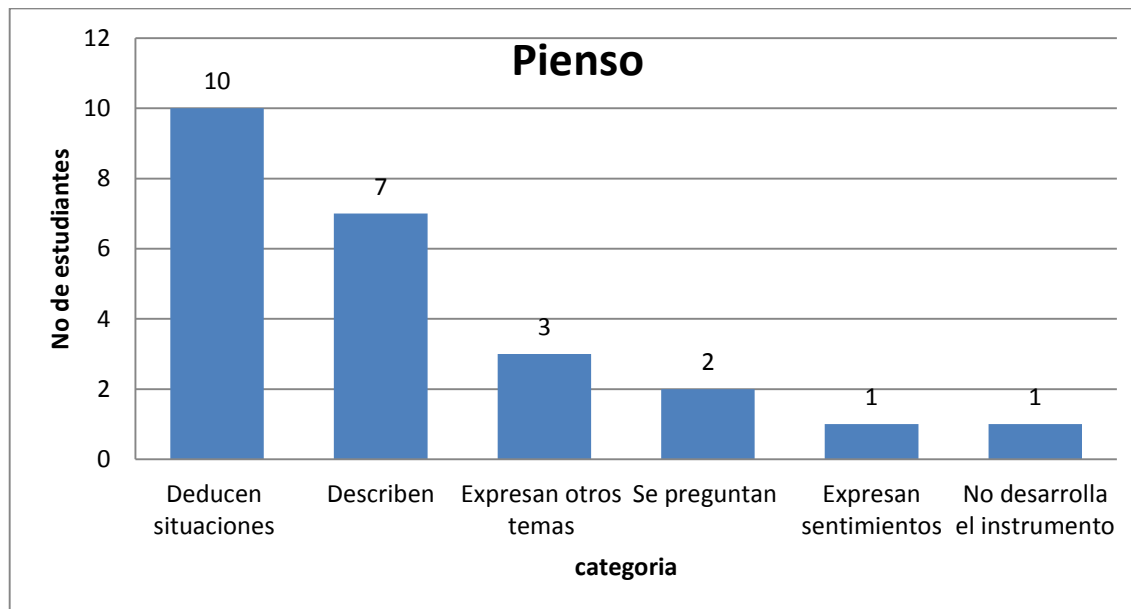


Figura 23. Rutina de pensamiento. Pienso Actividad 1. Grado cuarto. Elaboración propia

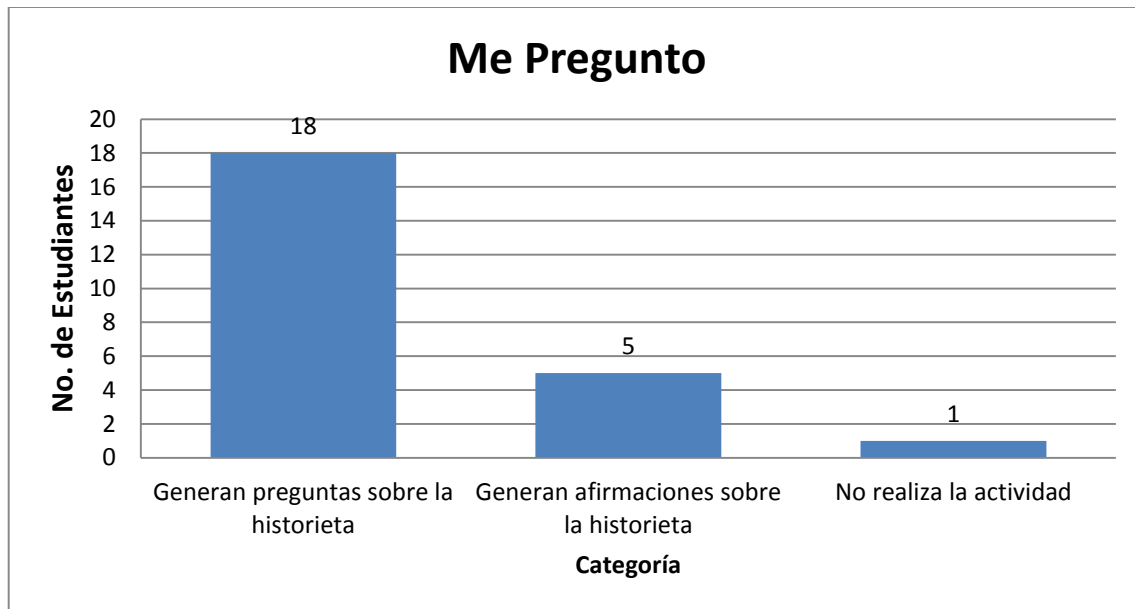


Figura 24. Rutina de pensamiento. Me pregunto. Actividad 1. Grado cuarto. Elaboración propia

Análisis

- Al desarrollar la rutina de entrada para la unidad de comprensión, los estudiantes de forma general logran predecir y desarrollar la habilidad de observación e interpretación de imágenes, lo cual complementan haciendo referencia a los textos que muestra el comic. Por otro lado, encontramos estudiantes que amplían su visión y generan de manera simple algunas adiciones al comic, sucediendo lo manifestado por Dubois (2006) “el sentido lo aporta el propio lector de acuerdo con los conocimientos y experiencias archivados en su memoria. Para darle sentido al texto el lector debe buscar activamente en su memoria el esquema conceptual que le permitirá contrastar la nueva información con los conocimientos ya existentes” (p.25). Así los estudiantes generan nuevas formas de interpretación. Sin embargo, algunos estudiantes no desarrollan la rutina de acuerdo al tema, sino que hicieron otras descripciones relacionadas con otros temas. Al dialogar acerca del por qué de esta situación, manifestaron que al oír la explicación comprendieron que debían hacer descripción de algo, no del comic, por lo cual es importante hacer énfasis en la explicación a los niños. En el caso del estudiante que no desarrolla la actividad, se encuentra la dificultad que tiene con el reconocimiento total del código escrito y se dialoga con él pidiéndole que haga de forma oral la rutina, donde hace algunas descripciones del comic.

- (Anderson y Pearson, 1984) manifiestan que el acto de leer no está reducido a la acción de decodificar un texto, implica que el lector establezca una relación en la que descifre y entienda el mensaje. En este caso cuando los estudiantes manifiestan lo que piensan, incorporan nuevas elaboraciones a la historieta, es decir que generan predicciones sobre el texto, desarrollando nuevas ideas, lo cual lo hacen con mayor facilidad sobre la situación presente en las imágenes que desde el texto.
- Por otro lado, Smith (1983) indica que el acto de leer es un proceso activo en el que el lector construye el significado del texto a través de la interacción entre dos tipos de información: una es la visual, que se refiere a la ofrecida por el mismo texto y la otra es la información no visual que son los conocimientos previos que posee el lector. Desde este punto de vista, 7 de los estudiantes, se limitan a lo que ven; es decir, que recurren exclusivamente a la información visual. Desde esta perspectiva se hace necesario explorar algunas estrategias para relacionar ideas de los estudiantes con el texto haciendo aproximaciones a información no visual. Una forma de generar esto es posibilitar el intercambio de ideas entre los estudiantes y usar la rutina “Acercarse al lente” como otra actividad que potencie estas conexiones con la información no visual.
- En me pregunto, se evidencia que los estudiantes intentan a través de las preguntas predecir, ya que desde las mismas sugieren sus respuestas, es decir, indican lo que podría pasar entre líneas con su formulación. Por otro lado, cinco estudiantes no reconocen claramente lo que es una pregunta, generando afirmaciones. Una forma de explorar avances en este aspecto es retomar la diferencia entre preguntas y afirmaciones, sus características e intención.
- Nuevamente preocupa el caso del estudiante que no desarrolla la rutina de pensamiento; es necesario motivar en las siguientes intervenciones al estudiante brindando apoyo. Este proceso debe darse de manera regular y sistemática, porque el estudiante debe encontrar sentido a e interés en la acción propuesta.

Actividad # 2

Desarrollo de la Rutina de anticipación

Descripción de la intervención: En una primera intervención (15 de marzo) se dialogó con los niños acerca de la aplicación de las rutinas de pensamiento, se indicó que la rutina permite visibilizar nuestro pensamiento sobre un tema. Se mostró la rutina a los estudiantes, quienes

tienen algunas preguntas sobre cómo desarrollarla, se explica y se aclaran las preguntas.

Posteriormente se manifiesta que el tema a tratar son las historietas y que debemos aplicar la primera parte de la rutina donde nos preguntan ¿De qué creen que es una historieta?, ya que las siguientes partes se desarrollarán conforme avancemos en el proceso.

Durante la segunda intervención (14 de abril) se solicitó a los estudiantes que desarrollaran el apartado ¿qué es una historieta? Para que cada uno escriba lo que piensa ahora sobre lo que es una historieta. En este momento los niños hacen preguntas sobre cómo desarrollar esta parte, se les indica que lean lo que antes pensaban y piensen si este pensamiento cambió o no y en qué cambió. De esta manera ellos comprendieron mejor y empezaron a desarrollar el ejercicio. Además se solicita que completen la última parte de la rutina en la que se indicó que escribieran cómo descubrieron qué cambió su pensamiento sobre las historietas.

Cuadro de Resultados

Tabla 14: Rutina de pensamiento actividad 2

TEMA: La historieta					
Fecha: 15 de marzo		Fecha: 14 de Abril		Fecha: 14 de Abril	
¿Qué creen que es una historieta?		¿Qué es una historieta?		¿Cómo me di cuenta?	
Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente
13	Relación con otro tipo de texto Los estudiantes indican que la historieta es un cuento o una historia, agregando posibles temas “es un texto interesante sobre hechos reales e imaginarios”. “es una historia sobre los volcanes de hace mucho tiempo”, “es una creación de juego y trabajo”	13	Elementos de la historieta Los estudiantes describen los elementos que contiene una historieta para indicar ahora qué piensan sobre las historietas. “las historietas se tratan de textos, dibujos, también tiene viñetas, globos y onomatopeya”	6	Práctica docente Los estudiantes manifiestan que se dieron cuenta a partir de las actividades que desarrolló a docente. “yo me di cuenta en la actividad que explicó la profesora por eso aprendí las historietas”

3	<p>Textos con oras funcionalidades Los estudiantes asocian la historieta con textos con variedad de funcionalidades. “libro donde aprendemos cosas”, “para escribir notas, tareas, hacer dibujos”</p>	2	<p>Relacionan historietas Los estudiantes al manifestar lo que ahora piensan que es una historieta relacionan a la primera historieta que trabajamos sobre Mafalda. “El tema se trata del texto de Mafalda, que está viendo televisión”</p>	9	<p>Acciones de clase Los estudiantes manifiestan que se dieron cuenta durante el desarrollo de las actividades, nombrando algunos elementos que encuentran en la historieta. “yo aprendí por los textos, globos, dibujos y me di cuenta también por las actividades”</p>
2	<p>Una narración Los estudiantes indican que es una narración “es una narración que ocurre en la vida y puede ser de Jesús”</p>	5	<p>Dan ejemplos Los estudiantes al manifestar lo que ahora piensan sobre la historieta escriben fragmentos de historias. “El tema se trata de una princesa que la atraparon y un rey la ayuda a salir”</p>	4	<p>Primera actividad Los estudiantes referencian la primera actividad de Mafalda. “Me di cuenta en la primera actividad de Mafalda”</p>
2	<p>Escribe una historia Los estudiantes comprendieron que debían escribir una historia. “Había una princesa que la atraparon...”</p>	3	<p>Diferencian de otros textos Los estudiantes al manifestar qué piensan ahora sobre las historietas indican que lo que para ellos no es una historieta. “la historieta es una historieta como un cuento pero no es hacer tareas sobre la historieta con compañeros o con la profesora”</p>	1	<p>Otros ejercicios El estudiante referencia una actividad no desarrollada en esta unidad. “yo aprendí cuando nos hicieron una evaluación”</p>
4	<p>No hay desarrollo Los estudiantes no desarrollan la actividad.</p>	1	No asistió	1	<p>Sin desarrollo Los estudiantes no responden este ítem</p>

Nota: Tabla de elaboración propia.

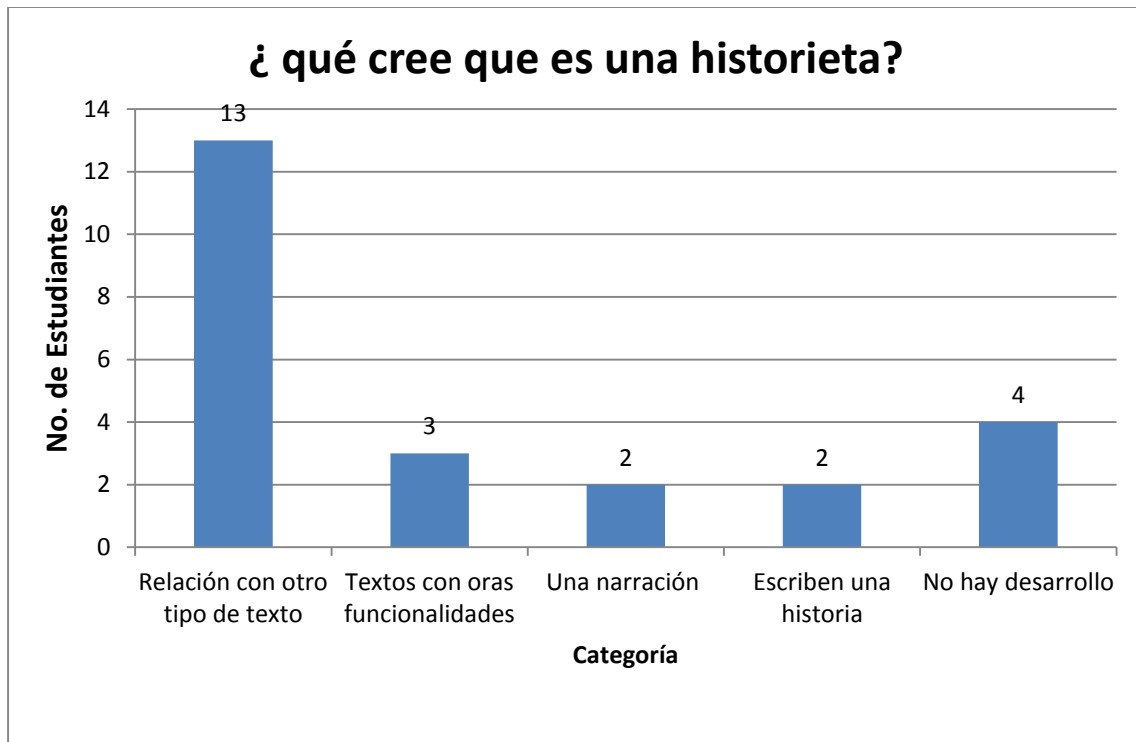


Figura 25. Rutina de pensamiento. ¿Qué crees es una historieta? Actividad 2. Grado cuarto. Elaboración propia



Figura 26. Rutina de pensamiento. ¿Qué es una historieta? Actividad 2. Grado cuarto. Elaboración propia

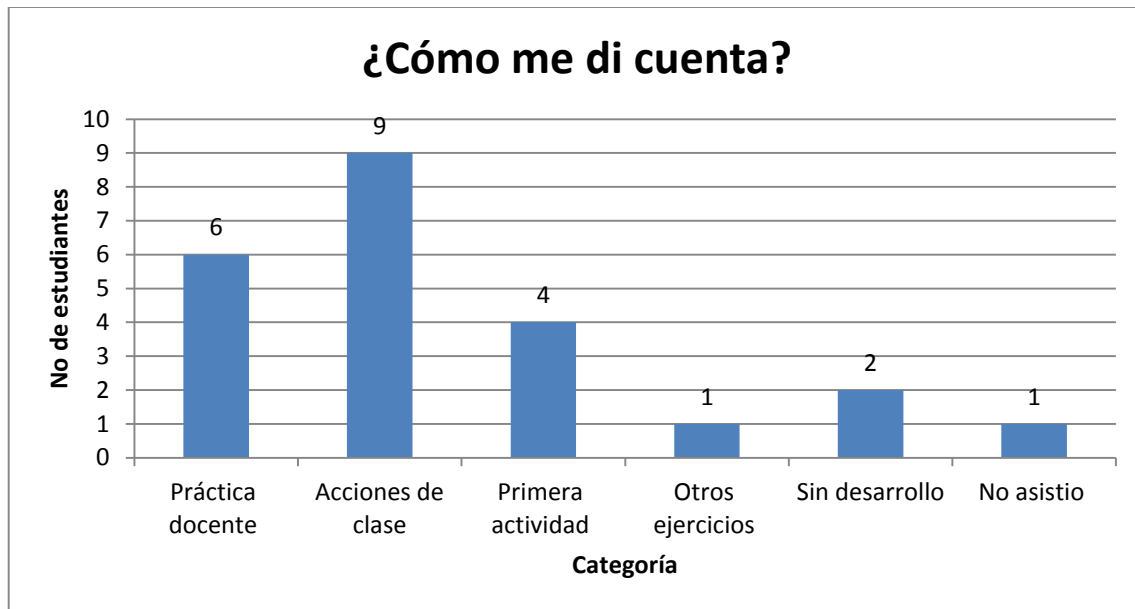


Figura 27. Rutina de pensamiento. ¿Cómo me di cuenta? Actividad 2. Grado cuarto. Elaboración propia.

Análisis

- Para los estudiantes, definir el significado del tema o realizar aproximaciones a él es fácil. Aunque no definen exactamente el concepto historieta, su proceso de anticipación les permite buscar en sus experiencias anteriores saberes con los cuales pueden dar explicación a la pregunta ¿Qué crees que es una historieta? Así se evidencia que la primera asociación realizada es con la palabra historia, por lo cual la siguiente inferencia es sobre un relato o cuento escrito por alguien. Algunos estudiantes usan el término narración, que ya ha sido usado durante las clases de español, por lo cual se puede reconocer que hacen asociaciones al tipo de texto al que puede ser.
- Es importante que para dos estudiantes, la forma de explicar su concepción sobre historieta es más fácil a través del ejemplo, práctica que de alguna manera ha sido promovida en los espacios de clase, ya que cuando ellos piden explicaciones sobre algún tema o situación, generalmente se usan ejemplos. Esto implica que aunque el ejemplo sea una forma de llevarlos a entender un concepto, es importante trabajar sobre la conceptualización en los estudiantes. Así el estudiante pasará de dar explicaciones prácticas a reconocer teóricamente lo que es una historieta, usará los conceptos y elementos que tienen relación al término historieta y construirá una idea clara acerca de este.

- Encontramos que durante el desarrollo de la actividad cuatro estudiantes no logran definir ¿qué creen que son las historietas? Cuando se dialoga con ellos sobre este aspecto, los estudiantes manifiestan que no les alcanzó el tiempo para desarrollar esta actividad, lo cual implica que se debe trabajar con estos estudiantes en la organización del tiempo y capturar su interés durante las acciones de clase. Por otro lado, es importante aterrizar las experiencias anteriores de los estudiantes, para brindar apoyo en el desarrollo de la rutina, ya que es posible que no entendieran la acción o no encontraran conceptos o experiencias que los ayudaran a definir el concepto historieta.



- Durante la segunda parte de la rutina que fue desarrollada después de haber avanzado sobre las historietas, los estudiantes la definen con los elementos que reconocen sobre ella como los bocadillos, las viñetas, entre otros, es decir, diferencian claramente esta narrativa gráfica de otros textos. Se vuelve a hacer evidente que para dos estudiantes su forma de expresar lo que es una historieta es a partir de los ejemplos, en este caso se referencian historietas ya vistas.
- Cinco estudiantes comprendieron que en el apartado sobre lo que pienso ahora sobre las historietas corresponde a escribir una historia, situación que resulta algo confusa por lo que escriben, ya que durante diferentes actividades estos mismos niños habían empezado a desarrollar sus propias historietas guardando relación con los elementos vistos en clase. Habría esperado que realizaran allí alguna historieta. Sin embargo, al indagar sobre lo que piensan ahora sobre las historietas, los niños dicen que cuando desarrollan la rutina por segunda vez, lo que hicieron fue leer lo que había escrito que pensaban antes y como pensaban que era una historia, habían comprendido que debían poner allí una historia. Las indicaciones no fueron claras para ellos y esto fue lo que perjudicó su comprensión de la rutina.

- Para tres estudiantes, definir lo que piensan ahora sobre ¿qué es una historieta? les resulta más fácil relacionarlo con lo que no es; de alguna manera definirlo así les permite tomar referencia sobre qué tipo de texto sí es una historieta. Teniendo en cuenta la situación suscitada es importante hacer un ejercicio en el que se muestre a los estudiantes diferentes tipos de textos a fin de encontrar si finalmente es clara o no la diferenciación de esta narrativa gráfica a otro tipo de textos.



- Durante la última parte de la rutina de anticipación para los estudiantes es un reto encontrar cómo se dieron cuenta del cambio de su pensamiento, les toma mucho tiempo y se acercan a la profesora en busca de respuestas sobre cómo desarrollar esta parte. Se les indica que lean lo que pensaban antes, luego lo que piensan ahora y finalmente reflexionen sobre qué acción los llevó a pensar lo que ahora piensan. Tomando esta explicación, diecinueve estudiantes encuentran que son las actividades desarrolladas lo que les ayudó a definir este nuevo pensamiento, haciendo referencia a su experiencia más significativa durante las clases, ya sea referenciando a la profesora, varias actividades o la primera realizada con la historieta de Mafalda. Es relevante encontrar lo que para los niños fue significativo dado que manifiestan las diferentes acciones planteadas para la unidad de comprensión, lo cual muestra la importancia de la planeación organizada e intencionada en la práctica pedagógica.
- Fue importante encontrar que uno de los estudiantes que realiza la rutina de anticipación, al solicitarle el primer desarrollo sobre lo que piensa sobre ¿Qué cree que es una historieta? narra una historia, posteriormente para él ahora ¿qué es una historieta? escribe la continuación de la primera parte y para definir el cómo se dio cuenta del cambio de pensamiento indica que fue por lo sucedió en la evaluación realizada (no se ha desarrollado

evaluación escrita). Teniendo en cuenta esta situación presentada se indaga sobre lo que el estudiante comprendió al indicarles la actividad; el niño manifiesta que cuando desarrolló la rutina la primera vez, pensó en que debía escribir una historia. Cuando hace la segunda parte, la profesora les dice que lean lo primero que escribieron, y escriban después el cambio en su pensamiento, él leyó la primera historia escrita y entendió que debía continuarla, no le fue claro que se trataba de las historietas. Por otro lado, la relación que hizo con la evaluación; la realizó porque pensó que la guía de diagnóstico era una evaluación y en esta había una historia.

- Para dos estudiantes, encontrar cuál fue el momento en el que su pensamiento o comprensión cambió es difícil, ya que se le dificulta hacer la conexión del proceso de pensamiento o la acción que llevó a la transformación del concepto de historieta.

Actividad # 3

Desarrollo de la Rutina de Predicción (Veo, Pienso, Me pregunto)

Descripción de la intervención: Se dialogó con los niños acerca de la rutina de pensamiento, ya que están familiarizados con el instrumento, no fue necesario detenerse en cada parte. Se realizó la presentación de la historieta y para esta segunda aplicación se indicó que en cada parte se tendrían 5 minutos para pensar lo que veían, pensaban y se preguntaban.



Tabla 15: Rutina de pensamiento actividad 3

Veo		Pienso		Me pregunto
Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente	
13	Descripción de situaciones Los estudiantes describen	11	Predice y explican Los estudiantes hacen predicciones indicando las posibles razones por las	¿Por qué Garfield se escapa, si es un bien para él? ¿Por qué Garfield debe tomar sus vitaminas? ¿Garfield se tomó la medicina?

	exactamente lo que encuentran en la historieta. “yo veo que Jon persigue a Garfield para darle sus vitaminas, pero a Garfield no le gustan sus vitaminas”		cuales se dan las situaciones explicitas de la historieta. “yo pienso que Garfield está enfermo de algo”, “yo pienso que Jon viene del veterinario con las medicinas de Garfield”	¿Por qué Garfield está corriendo, ese niño está que lo coge? ¿Por qué Garfield se metió debajo de los pies de Jon?, pero está bravo porque no le trajo purina. ¿Lo está persiguiendo y lo atrapa?
3	Descripción de elementos Los estudiantes describen la historieta, pero hacen referencia a los elementos que encuentran. “yo veo ocho viñetas y que dos personajes y uno de los personajes está asustado”	4	Describen Los estudiantes describen lo que sucede en las situaciones de las viñetas. “yo pienso que Garfield no quiere tomarse sus vitaminas”	¿Por qué se están peleando? ¿Por qué Jon dice a Garfield como con música que se tome sus vitaminas? ¿Garfield está feliz con su amo en su nuevo hogar? 3 estudiantes se preguntan ¿Por qué razón huye Garfield? 6 estudiantes se preguntan ¿por qué Garfield no se toma sus medicinas?
2	Infieren Los estudiantes indican la aparición de otros personajes o situaciones respecto a la historieta. “yo veo que una señora está mirando cómo corren y cómo juegan y se esconden y les fascina, a ella le gusta mucho verlos”	2	Describen y predicen Los estudiantes describen lo que pasa con Garfield y agregan una nueva situación. “pienso que Garfield no quiere tomarse sus vitaminas y pienso que no se quiere bañar”	2 estudiantes se preguntan si Garfield habrá ido a un zoológico.
2	Describen sentimientos Los estudiantes asocian lo sucedido con sentimiento en los personajes. “yo veo que Garfield no quiere tomar sus vitaminas”	3	Preguntan Los estudiantes plantean preguntas. “será que Garfield se lleva mal con algún otro animal, quien será ese señor, cómo se llama, él estudia o no.”	
1	Describe otro ejercicio El estudiante referencia los elementos de la	1	Piensan sobre otros ejercicios El estudiante referencia los elementos de la historieta de Mafalda. “yo pienso que	1 El estudiante referencia los elementos de la historieta de Mafalda “¿Me pregunto si el papá la comprendió y le dijo que la quiere?”

	historieta de Mafalda. “yo veo que Mafalda está viendo televisión desenchufado y el papá le dijo qué hace”		Mafalda comprendió al papá y conecto el televisor ella sola”	
3	Estudiantes no asistieron	3	Estudiantes no asistieron	3 Estudiantes no asistieron

Nota: Tabla de elaboración propia.

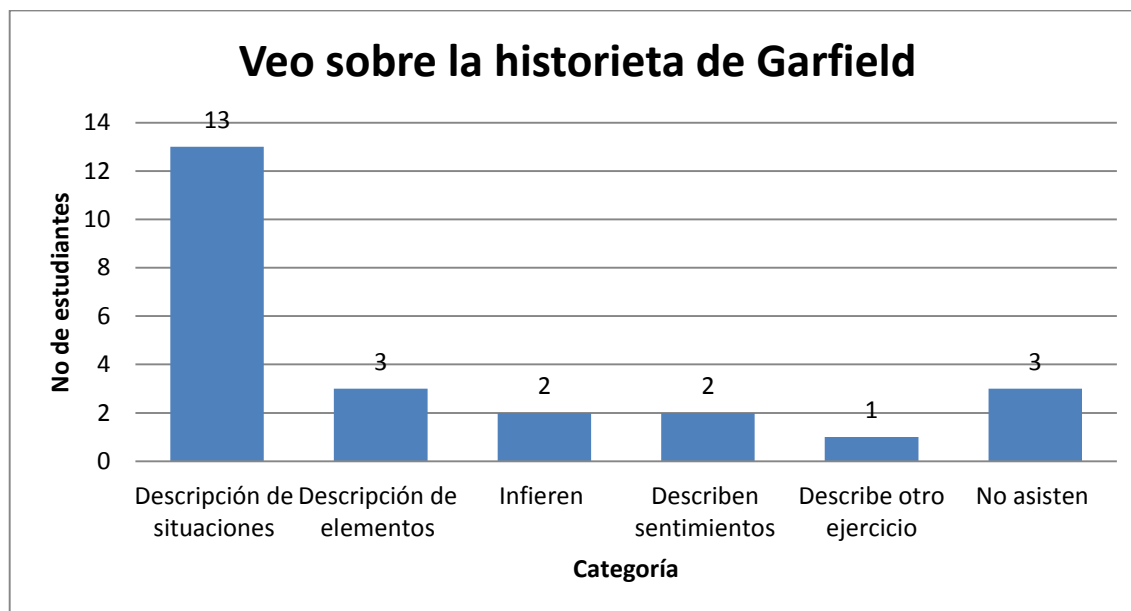


Figura 28. Rutina de pensamiento. Veo sobre la historieta de Garfield. Actividad 3. Grado cuarto. Elaboración propia

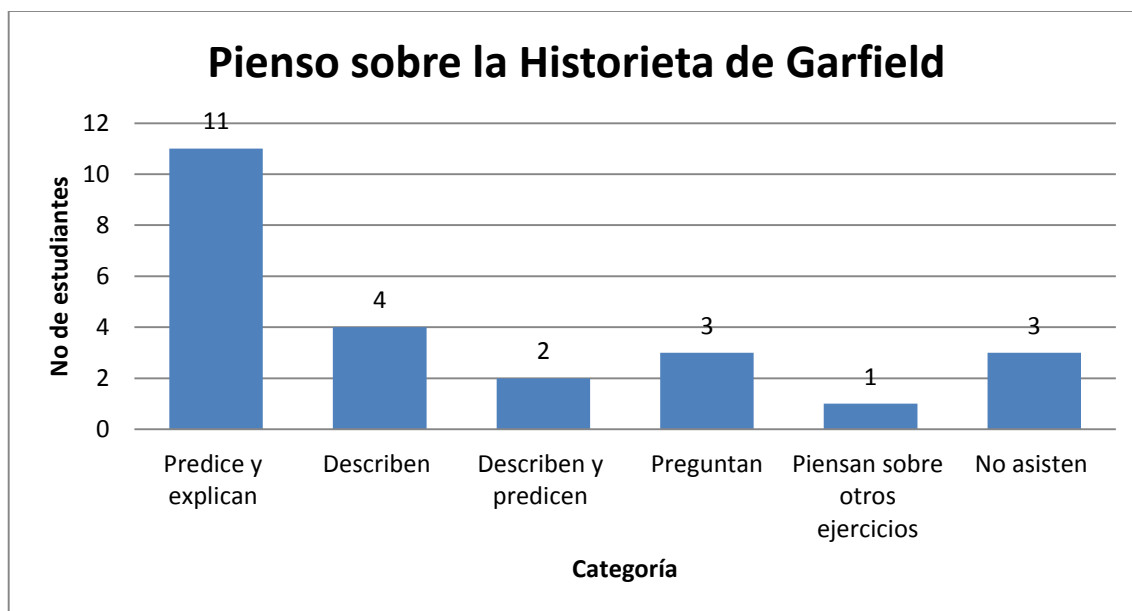


Figura 29. Rutina de pensamiento. Pienso sobre la historieta de Garfield. Actividad 3. Grado cuarto. Elaboración propia

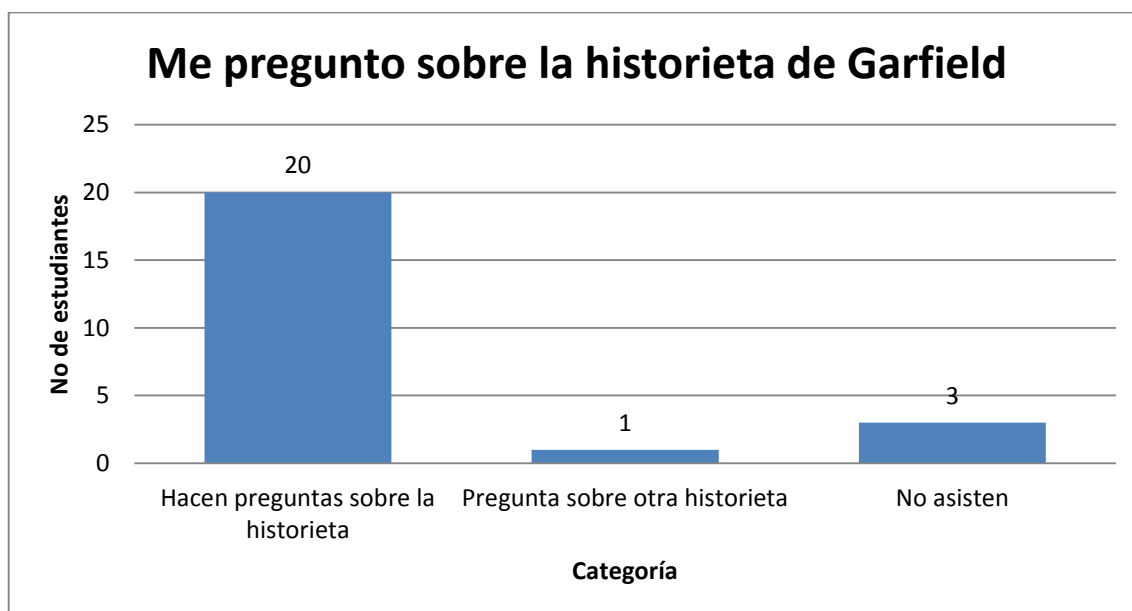


Figura 30. Rutina de pensamiento. Me pregunto sobre la historieta de Garfield. Actividad 3. Grado cuarto. Elaboración propia

Análisis

- Los estudiantes asumen la descripción con mayor detalle sobre la situación, intentan ceñirse a lo observado. Otros asocian sus saberes acerca de los elementos de la historieta en su descripción, es decir, que usan sus conocimientos teóricos sobre la historieta para detallar lo

encontrado en las mismas. Esto no sucedió con la rutina anterior, ya que los estudiantes no habían tenido la experiencia proporcionada por la planeación e implementación de la unidad de comprensión sobre la temática. Al igual que en la primera aplicación de la rutina, los niños relacionan elementos observados y desarrollan otras ideas sobre la historieta, agregando su pensamiento y sentimientos a los personajes en la descripción.

- Cuatro estudiantes en el apartado de pienso se les dificulta alejarse de la descripción, por lo cual indican los sucesos de la historieta. Al indagar con ellos sobre lo que habían entendido, manifiestan que su comprensión sobre esta parte era que describieran la historieta. Al solicitarles que oralmente indicaran lo que pensaban sobre la historieta, hacen predicciones, deduciendo acciones sobre la historieta “yo pienso que Garfield no quería tomar estas vitaminas porque eran feas”.
- Las predicciones realizadas por los estudiantes reflejan que algunas son más elaboradas, lo que implica que no a todos se les facilita realizar conexiones entre sus experiencias pasadas y el texto, con las cuales lograría las nuevas construcciones. Esto implica reconocer que las estrategias del aula deben estar enfocadas a facilitar estas conexiones, ya que “la comprensión del lenguaje escrito implica un proceso activo de construcción del sentido que consiste en la interacción entre el texto y el lector, tomando en cuenta además el contexto en el cual se desarrolla la situación de lectura” (Spiro 1980 citado en Dubois 2006, p. 25).
- Tres de los estudiantes aportan sus pensamientos desde la construcción de preguntas; allí ofrecen sus posturas frente a la situación dada, se evidencia que asocian lo aportado de forma inicial por la historieta con las otras experiencias pasadas así “la comprensión de lectura de un texto es la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de múltiples pistas contenidas en ese texto, dadas por el autor y mediante la interacción con los conocimientos previos del lector” (Morlés, 1999) citado por Alegre (2009, p.210).
- Uno de los estudiantes al desarrollar la rutina de pensamiento, vuelve a escribir lo que hizo en la primera aplicación, retoma la historieta de Mafalda y repite lo escrito en cada ítem. Al indagar sobre su desarrollo, lo manifestado es que cuando se les indicó que íbamos a hacer lo mismo que habíamos desarrollado con la historieta de Mafalda, se confundió y comprendió que debía poner la historieta de Mafalda, no la de Garfield. Esta situación hace ver la importancia que tiene trabajar sobre las instrucciones dadas a los estudiantes, verificar

con más detalle su comprensión durante las clases, para así mejorar el proceso y llevarlos al alcance de las metas propuestas.

- Durante esta aplicación tres estudiantes no asistieron a clase, lo cual dificultó la continuidad en su proceso. Desafortunadamente estos tiempos no son recompensados y en casa no hay apoyo a los estudiantes, por lo cual el tiempo no se aprovecha.

Actividad # 4

Aplicación Rutina de anticipación

Descripción de la intervención: Se dialogó con los niños acerca de la aplicación de la rutina de pensamiento. A pesar de estar familiarizados con el instrumento fue necesario explicarlo detenidamente. En este caso la intervención implicaba realizar una anticipación a otra historieta de Garfield, en la que los niños solo vieron las tres primeras viñetas de la historieta; pasado el tiempo de observación detenida, los estudiantes registraron lo que creían pasaba con Garfield, posteriormente escribieron que paso y si se relaciona con lo que habían pensado y reflexionaron cómo se dieron cuenta.



Tabla 16: Rutina de pensamiento actividad 4

TEMA: La historieta					
Fecha: 26 de Abril		Fecha: 26 de Abril		Fecha: 26 de Abril	
¿Qué creen que pasa con Garfield?		¿Qué paso con Garfield?		¿Cómo me di cuenta?	
Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente

12	<p>Anticipan sobre la imagen</p> <p>Los estudiantes establecen una anticipación evidente a la situación inicial, agregándole alguna situación. “Creo que Garfield cogió el pollo cuando se lanzó de la liana” “creo que Garfield se cogió el pollo y quedó feliz”</p>	11	<p>Describen</p> <p>Los estudiantes para decir qué pasó con Garfield, reportan una descripción de lo que ven de la historieta. “yo sigo pensando lo mismo porque casi es igual a la historieta, porque cuando Garfield se lanzó se podía pegar con la mesa y coger el pollo”</p>	10	<p>Describe la historieta</p> <p>Los estudiantes indican que se dieron cuenta de los cambios describiendo la historieta y agregando elementos que no son explícitos “yo me di cuenta porque Garfield le cogió el pollo a Jon para comer y Jon salió corriendo hasta cogerlo”</p>
		5	<p>Dicen lo que piensan</p> <p>Los estudiantes reportan lo que piensan acerca de las situaciones en la historieta. “Yo pienso que si la liana no está en la primera figura, entonces de dónde apareció”</p>		
6	<p>Anticipan nuevas situaciones</p> <p>Los estudiantes plantean anticipaciones no evidentes a la situación inicial, generando sentidos diversos a la historieta. “yo creo que Garfield no se dio cuenta que Jon estaba soñando con otro pollo y más pollo”</p>	1	<p>Crean</p> <p>La estudiante indica otra opción a la planteada en la historieta. “Garfield no se dio cuenta de que Jon estaba allí”</p>	4	<p>Observar la historieta</p> <p>Los estudiantes indican que se dieron cuenta al observar la historieta. “yo me di cuenta cuando vi la segunda viñeta”</p>
1	<p>Preguntan</p> <p>El estudiante se pregunta “¿cómo salió esa rama?”</p>	1	<p>Piensa</p> <p>Vuelve a pensar “¿de dónde salió esa liana?”</p>	1	<p>Pensando</p> <p>El estudiante reporta que fue porque lo pensó. “lo que pensé era lo que sucedió”</p>
1	<p>Repite la rutina anterior</p>	1	<p>Repite la rutina anterior</p>	4	<p>Observar diferencias</p>

	La estudiante vuelve a referenciar qué es una historieta, replicando lo realizado en la rutina de anticipación anterior. “yo antes pensaba que la historieta era solo un cuento”		El estudiante vuelve a referenciar qué piensa ahora sobre las historietas. “yo ahora me doy cuenta que la historieta es un párrafo y onomatopeya”		Estudiantes reportan que se dieron cuenta al ver las diferencias de las historietas. “porque las dos no son iguales y cada una es diferente”
5	No asisten	5	No Asisten	5	No asisten

Nota: Tabla de elaboración propia.

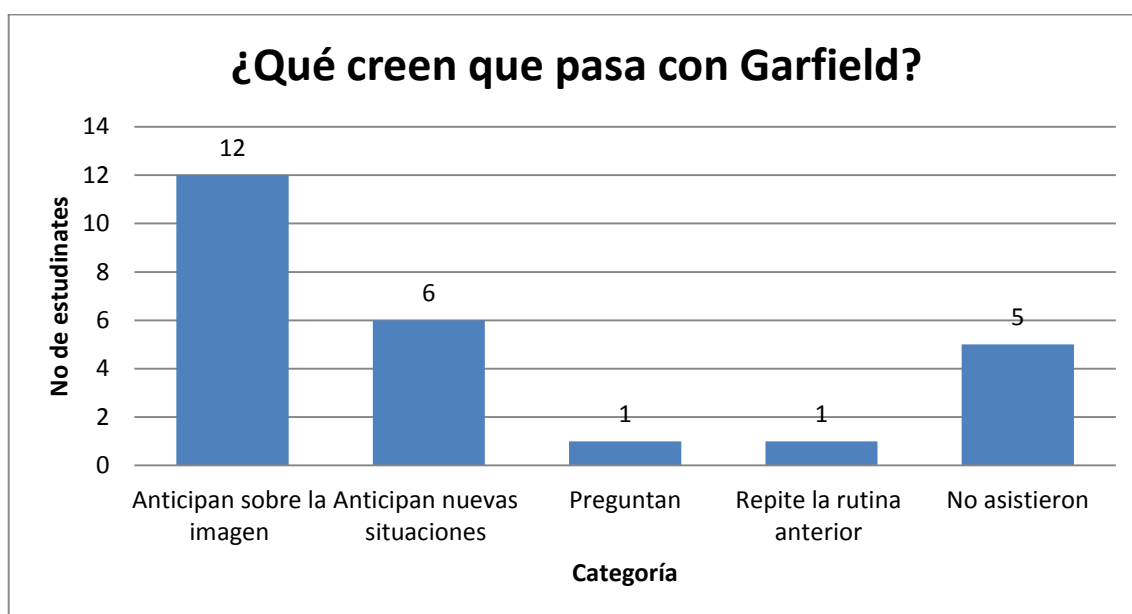


Figura 31. Rutina de pensamiento. ¿qué creen que pasa con Garfield? Actividad 4. Grado cuarto. Elaboración propia

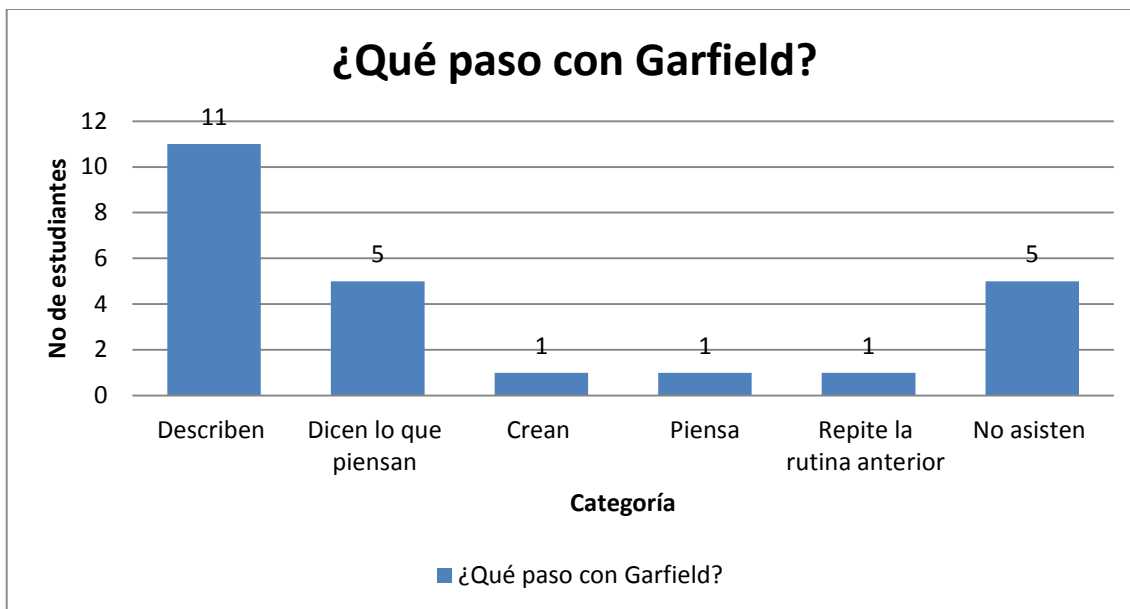


Figura 32. Rutina de pensamiento. ¿Qué paso con Garfield? Actividad 4. Grado cuarto. Elaboración propia

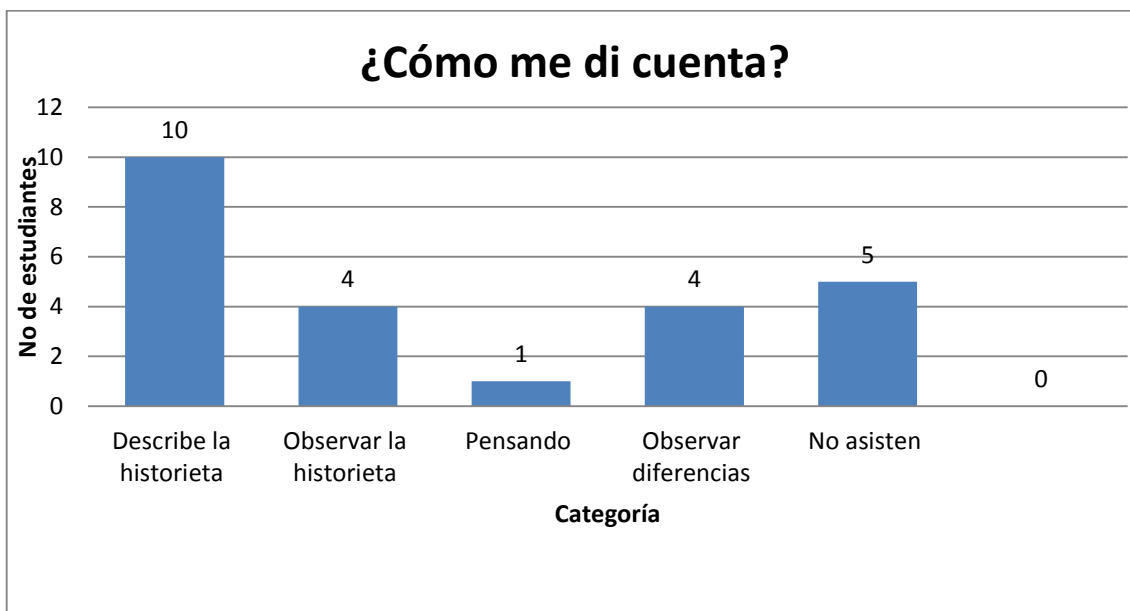


Figura 33. Rutina de pensamiento. ¿cómo me di cuenta? Actividad 4. Grado cuarto. Figura de elaboración propia

Análisis

- Para el desarrollo de esta rutina, la intención era llevar a los estudiantes a que realizaran anticipaciones sobre la historieta. Así al indicarles que sólo observarían las tres primeras viñetas en el desarrollo de la pregunta ¿qué crees que pasó con Garfield?, los niños desarrollarían diversas inferencias, entendidas “como una estrategia para recoger

información, la cual está en la base misma de la lectura y por lo tanto en la base de construcción que lleva al significado” (Goodman 1982, citado en Dubois, 1984). En este sentido, doce estudiantes se acercan a una interpretación basada en las situaciones más probables, mientras que seis exponen otras opciones poco evidentes derivadas de la situación ya conocida, pero que de igual forma guardan relación con la historieta. Esto muestra para los dos casos que conocer información del texto permite que los estudiantes, analicen, realicen conexiones, deduzcan e infieran sobre él.

- Un estudiante responde a las preguntas de la rutina, con otra pregunta, para poder anticipar analiza un elemento de las viñetas, el cual es importante en el desarrollo de la situación planteada. Para el caso de la segunda pregunta analiza los elementos de la historieta y se muestra interesado por una situación en particular de una de las viñetas. Al preguntarse por la liana, el niño reconoce el elemento central de donde desencadena posibles situaciones de la historieta. Ruffinelli (1977), menciona que “la lectura como actividad implica reconocer los elementos esenciales de un mensaje escrito incluso su interpretación y contrastación con otra información, a este proceso se le denomina comprensión de lectura” citado en (Flórez y otros, 2006, p. 123).
- Se repite la dificultad de comprensión sobre el desarrollo de la rutina y el objetivo de reflexión que se ha dado en ocasiones anteriores, ya que una estudiante manifiesta no haber comprendido que se trataba del ejercicio de análisis de la historieta de Garfield y al encontrarse frente al instrumento, confundió su desarrollo y registro, lo mismo que en la rutina anterior, con lo cual se hace importante volver a hacer énfasis en las explicaciones e indicaciones a dadas a los estudiantes. No se puede dar por sentado que todos entendieron, porque al preguntarles responden que si. Los estudiantes necesitan acompañamiento en su proceso de comprensión de lectura.
- Once estudiantes para responder posteriormente ¿qué pasó con Garfield? describen directamente lo que ven en las viñetas de la historieta que no habían visto antes, retoman con claridad la información literal de la historieta, su abstracción es clara y ven acertado recuperar lo visto para responder la pregunta. Por otro lado, cinco estudiantes hacen otros aportes desde su experiencia y agregan a lo visto otras opciones.
- Para definir cómo se dieron cuenta de los cambios en el pensamiento, catorce de los estudiantes reportan que al observar la historieta y describen lo que veían en ella para notar lo

observado. Un estudiante manifiesta que se dio cuenta de ello a través del pensamiento. De manera interesante los niños plantean que al ver lo escrito y lo que sucedido encontraron los cambios. Esto muestra la importancia de apoyarse en la escritura para tomar conciencia de los cambios que se producen en el pensamiento.

- Preocupa que la falta de asistencia constante a clase perjudique los procesos desarrollados en la escuela.

Resultados y análisis Colegio Isla del Sol – grado quinto

Evaluación inicial y final de comprensión de lectura

Docente: Diana Patricia Amórtegui Triana

Presentación del grupo: Este ejercicio se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Isla del Sol en grado quinto con un grupo de 31 estudiantes.

Objetivo: Determinar el nivel de comprensión de lectura en el que se encuentran los estudiantes antes y después de realizar la implementación de la unidad de EpC y las rutinas de pensamiento antes pensaba que...ahora pienso que y veo-pienso-me pregunto.

Descripción:

La prueba diagnóstico se realizó el 16 de febrero de 2016 a partir de la lectura de un fragmento de la novela “El principito” de Antoine de Saint-Exupéry y la prueba final se realizó el 26 de abril de 2016 a partir de la lectura del cuento “Y colorín colorado...”, cada una con un número total de 10 preguntas: 4 de nivel literal, 4 de nivel inferencial y 2 de nivel crítico-valorativo. Cada estudiante realizó el ejercicio de lectura silenciosa y luego procedió a contestar las preguntas.

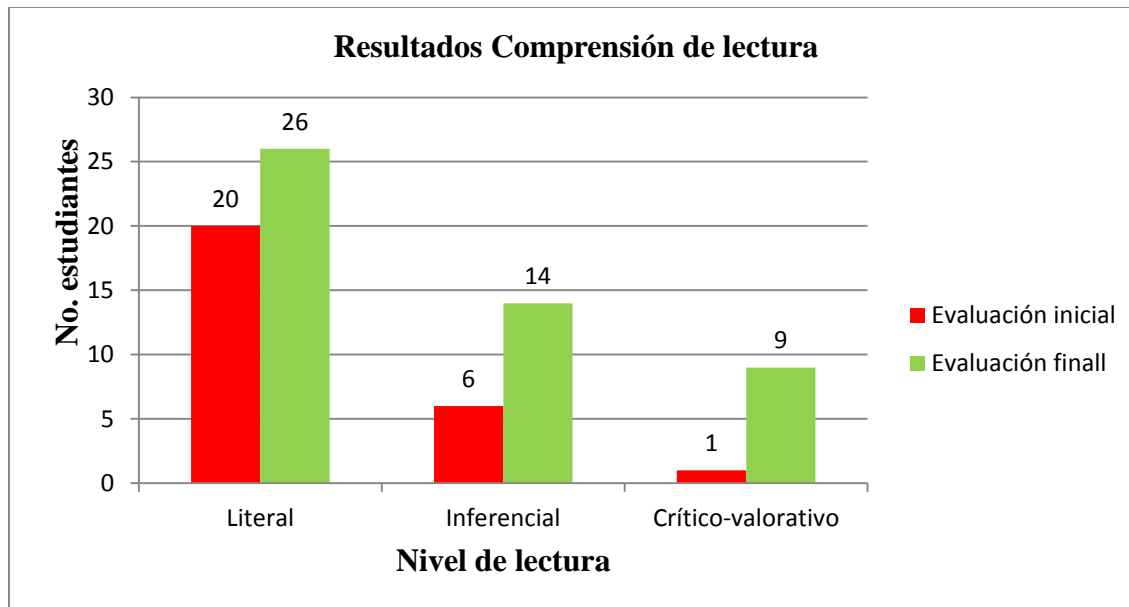


Figura 34. Resultados de niveles de comprensión de lectura en evaluación inicial y final grado quinto. Elaboración propia

Análisis

En la prueba diagnóstica, **en el nivel literal** 20 estudiantes lograron identificar los elementos explícitos del texto, lo cual evidencia una relación directa con el vocabulario, la idea principal y algunos detalles. En la prueba final el número aumentó a 26 estudiantes, quienes lograron recuperar información explícita del texto como palabras y frases claves que les ayudaron a reorganizar su pensamiento y realizar traducciones semánticas y discursivas de lo que leyeron. En este sentido, se puede inferir que los estudiantes tienen una buena comprensión de todo aquello que el autor comunica explícitamente en el texto, pero a la vez requiere que conozcan el significado de las palabras. Lograron identificar detalles como nombres, personajes, tiempo y lugares, ideas principales, secuencias de acciones, características y relaciones de causa y efecto. **En el nivel inferencial**, en la prueba inicial, un número muy pequeño (6 estudiantes) logró activar sus conocimientos previos y realizar inferencias, conjeturas o hipótesis, mientras que en la prueba de cierre, el número aumentó a 14 estudiantes que lograron hacer interpretaciones, establecer relaciones y asociaciones de significado que les permitió tener una comprensión más global del texto y de la intención comunicativa del mismo. A través de la interacción con el texto lograron inferir detalles, ideas principales y secuencias de hechos.

En el nivel crítico, en la prueba diagnóstica sólo un estudiante después de la lectura logró confrontar el significado del texto con sus saberes y emitir un juicio u opinión con respecto al tema de la lectura, mientras que, en la prueba de cierre, este número aumentó significativamente a 9 estudiantes que, acudiendo a sus saberes previos y a su capacidad de establecer relaciones lógicas lograron asumir una posición argumentada frente al tema del texto exponiendo sus razones justificadas.

El hecho de que después de la intervención, el número de estudiantes que se encuentran en cada uno de los niveles de lectura haya aumentado permite inferir por una parte, que los estudiantes no se están quedando en el nivel de desarrollo de una competencia interpretativa sino que se están adentrando en el dominio de una competencia argumentativa que muestra que su proceso de comprensión ha mejorado y por otra parte, que la implementación de la unidad de EpC y las rutinas de pensamiento son una estrategia eficaz dentro del mejoramiento de prácticas en el aula del maestro en la enseñanza de la comprensión de lectura.

La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima de cordialidad y libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez la de sus pares.

Rutinas de pensamiento

Docente: Diana Patricia Amórtegui Triana

Presentación del grupo: Este ejercicio se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Isla del Sol en grado quinto con un grupo de 31 estudiantes. Pertenecen a un contexto socioeconómico de estratos 1 y 2. Las edades oscilan entre los 9 y 12 años.

Las siguientes actividades se desarrollaron en el marco y aplicación de la Unidad de Comprensión ¿Cómo puedo expresar mis ideas?

Actividad # 1 Rutina de pensamiento: **ANTICIPACIÓN**

Objetivo: Desarrollar la estrategia de anticipación en la comprensión de lectura.

Descripción de la intervención:

Primero se explicó a los niños qué son las rutinas de pensamiento y cómo éstas permiten visibilizar su pensamiento sobre un tema específico. Luego se les explicó en qué consistía cada parte o

pregunta de la rutina Antes pensaba que... ahora pienso que... Después se les indicó que el tema a desarrollar era el texto expositivo. 28 estudiantes desarrollaron la rutina.

Tabla 17: Rutina de pensamiento. Actividad 1

01 de marzo de 2016 Antes pensaba que... ¿Qué crees que es un texto expositivo?		08 de marzo de 2016 Ahora pienso que... ¿Qué es un texto expositivo?		09 de marzo de 2016 ¿Cómo me di cuenta?	
Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente
17	Estudiantes relacionaron el texto expositivo con un cuento, una fábula, un mito y una leyenda. Es decir, con el concepto de narración.	25	Estudiantes definieron el texto expositivo como un escrito que transmite información a un público determinado y que consta de tres partes: introducción, desarrollo y conclusiones y/o problema, consecuencias y soluciones.	15	Estudiantes manifestaron que comprendieron qué es un texto expositivo y cuál es su estructura por medio de la lectura de los diferentes textos, hecha en clase y las explicaciones de la profesora.
7	Estudiantes relacionaron el texto expositivo con un escrito que explica o expone un tema a las demás personas.	2	Estudiantes definieron el texto expositivo como un escrito (cuento) que tiene introducción, desarrollo y conclusión partes que relacionaron con el inicio, nudo y desenlace de muchas historias que habían leído.	7	Estudiantes expresaron que comprendieron qué es un texto expositivo y cuál es su estructura por la lectura de los diferentes textos leídos en clase.
4	Estudiantes relacionaron el texto expositivo con presentar una exposición oral a sus profesores y/o compañeros.	1	Estudiante definió el texto expositivo como un escrito para expresar sentimientos. Hizo una relación con la lectura del texto “Los árboles en peligro”	4	Estudiantes expresaron que comprendieron qué es un texto expositivo y cuál es su estructura por las explicaciones de la profesora.
				2	Estudiantes manifestaron que comprendieron qué es un texto expositivo y cuál es su estructura por el ejercicio de escritura de un

				texto expositivo sobre Colombia.
--	--	--	--	----------------------------------

Nota: Tabla de elaboración propia.

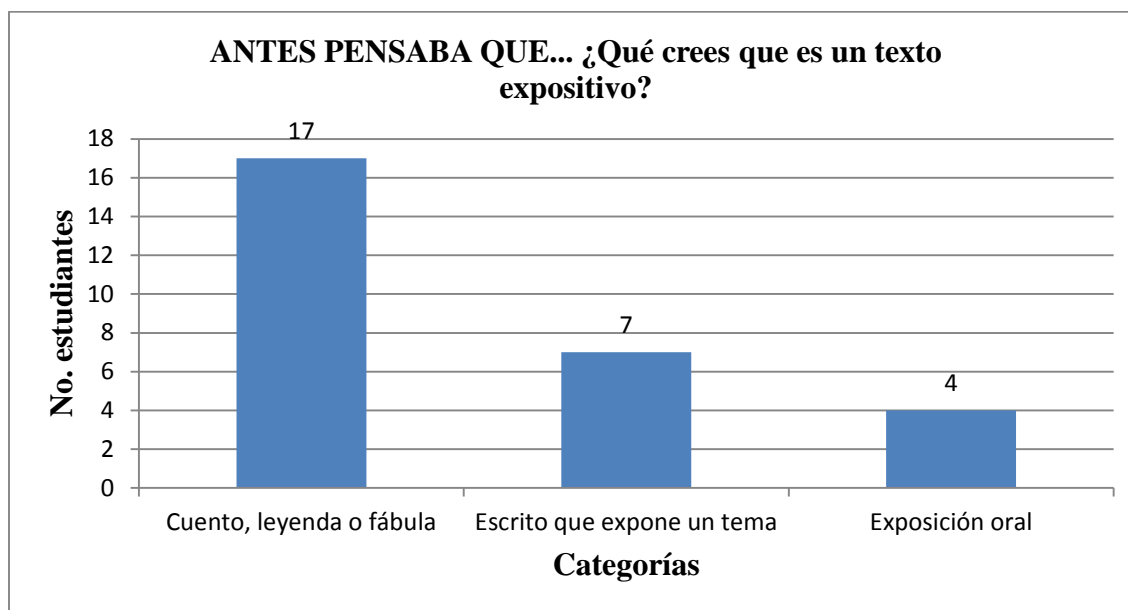


Figura 35. Rutina de pensamiento. ¿Qué crees que es un texto expositivo? Actividad 1. Grado quinto. Elaboración propia

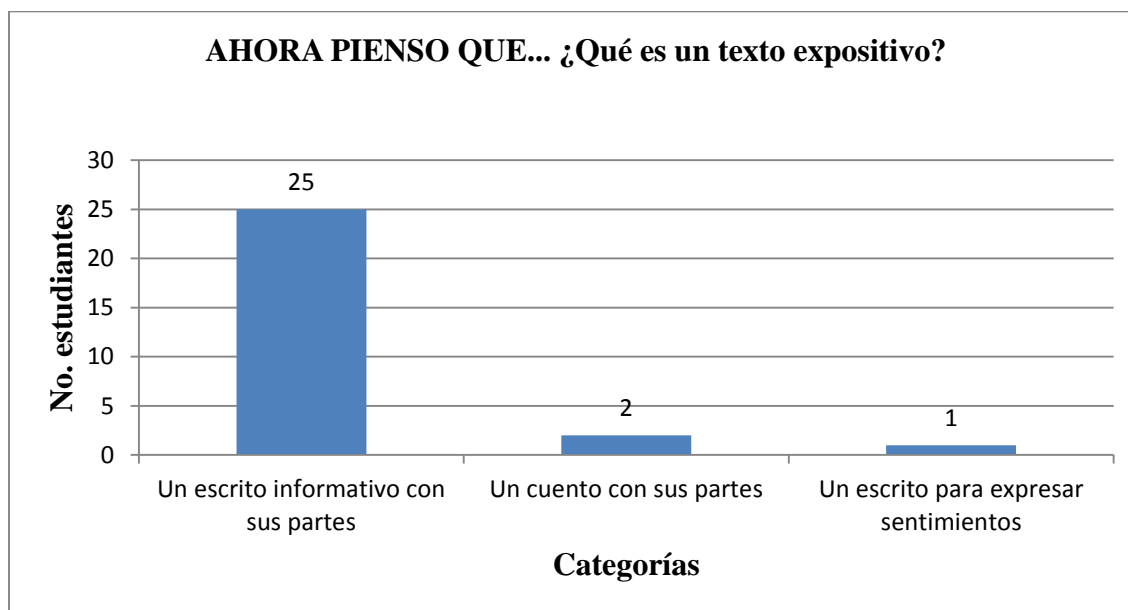


Figura 36. Rutina de pensamiento. ¿Qué es un texto expositivo? Actividad 1. Grado quinto. Elaboración propia

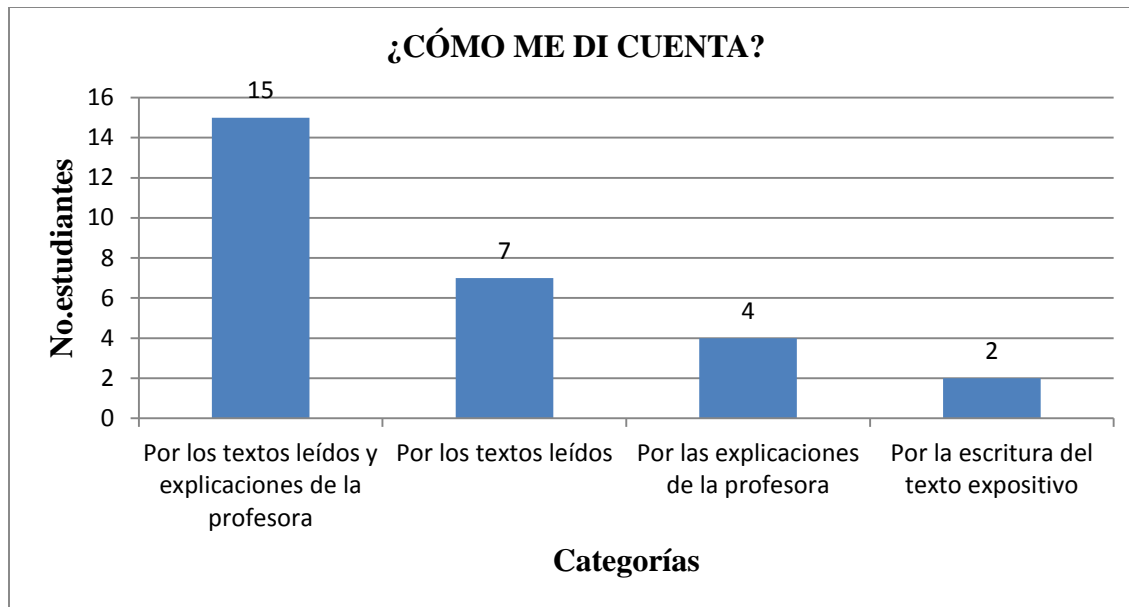


Figura 37. Rutina de pensamiento. ¿cómo me di cuenta? Actividad 1. Grado quinto. Elaboración propia

Análisis

No fue fácil para los estudiantes anticipar sobre el concepto del texto expositivo. 11 estudiantes establecieron la relación entre las palabras expositivo y exposición y llegaron a la conclusión de que se trataba de un tema particular que se presenta a un grupo de personas, por ejemplo, a sus compañeros y profesores haciendo énfasis en la expresión oral.

Fue difícil para ellos comprender que un texto expositivo es un escrito informativo muy diferente a los que ellos estaban acostumbrados a leer y a escribir y que tiene una estructura particular (título, introducción, desarrollo y conclusión). 17 estudiantes al principio lo confundían con un cuento y mencionaban sus partes, pero después de la lectura de varios textos expositivos pudieron empezar a identificar esos elementos que lo caracterizan.

A través del ejercicio de escritura de un texto expositivo sobre un tema de interés de Colombia, los estudiantes pudieron poner en práctica lo aprendido sobre la estructura y el contenido del mismo. Después de una serie de correcciones y procesos de reescritura, la gran mayoría, 25 estudiantes, lograron escribir un texto expositivo que cumplía con los elementos que lo caracterizan y posteriormente, para darlo a conocer de una forma creativa y lúdica diseñaron un folleto para presentarlo en clase a sus pares.

Aunque todos los estudiantes presentaron el texto expositivo que elaboraron, se evidenció en 3 estudiantes todavía la dificultad para reconocer las partes que lo caracterizan, la función expositiva que tiene, así como también se evidenció la escasa fluidez en su vocabulario y redacción.

Esta rutina permitió activar el conocimiento de los estudiantes, y gracias a los preconceptos que cada uno tenía lograron anticipar el significado del texto expositivo, lo cual les ayudó a identificar diferentes textos informativos con los cuales habían tenido contacto y que no reconocían por su lenguaje y estructura.

Actividad # 2 Rutina de pensamiento: **ANTICIPACIÓN**

Objetivo: Desarrollar la estrategia de comprensión de lectura, de anticipación.

Descripción de la intervención:

Se les explicó en qué consistía cada parte o pregunta de la rutina Antes pensaba que... ahora pienso que.... Después se les indicó que el tema a desarrollar era el texto lírico. 30 estudiantes desarrollaron la rutina completa ya que una estudiante se retiró.

Tabla 18: *Rutina de pensamiento. Actividad 2*

11 de marzo de 2016 Antes pensaba que... ¿Qué crees que es un texto lírico?		29 de marzo de 2016 Ahora pienso que... ¿Qué es un texto lírico?		30 de marzo de 2016 ¿Cómo me di cuenta?	
Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente
9	Estudiantes relacionaron el texto lírico con la música y las canciones.	20	Estudiantes definieron el texto lírico como un poema o una poesía, que tiene diferentes formas de expresión como las coplas, los trabalenguas, las adivinanzas, las retahílas, los acrósticos, las rondas	16	Estudiantes expresaron que comprendieron qué es un texto lírico gracias a la lectura de los diferentes textos, hecha en clase, las explicaciones de la profesora y la actividad de reconocimiento de

			infantiles y los refranes.		clases de textos líricos.
9	Estudiantes relacionaron el texto lírico con la poesía y la música.	4	Estudiantes definieron el texto lírico como un escrito en verso que forman estrofas.	6	Estudiantes manifestaron que comprendieron qué es un texto lírico gracias a la lectura de los diferentes textos, hecha en clase y las explicaciones de la profesora.
7	Estudiantes relacionaron el texto lírico con poesía, cuentos y música.	2	Estudiantes definieron el texto lírico como un escrito en verso, además, que hay diferentes clases de textos líricos.	6	Estudiantes expresaron que comprendieron qué es un texto lírico gracias a la actividad en grupo de las diferentes clases de textos.
3	Estudiantes relacionaron el texto lírico con la poesía y las rimas.	2	Estudiantes definieron el texto lírico como poemas y textos expositivos.	1	Estudiante manifestó que comprendió qué es un texto lírico gracias a las explicaciones de la profesora.
3	Estudiantes relacionaron el texto lírico con el texto expositivo y su estructura.	2	Estudiantes definieron el texto lírico como poemas y cuentos.	1	Estudiante escribió que era como decir un poema, cantar o decir una copla.

Nota: Tabla de elaboración propia.

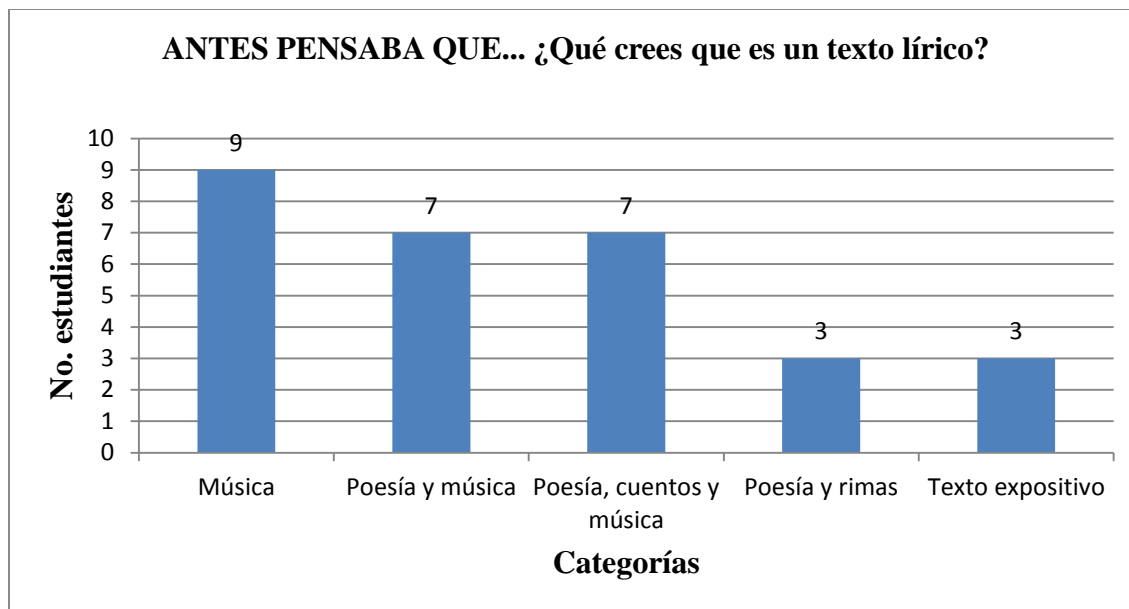


Figura 38. Rutina de pensamiento. ¿Qué crees que es un texto lírico? Actividad 2. Grado quinto. Elaboración propia

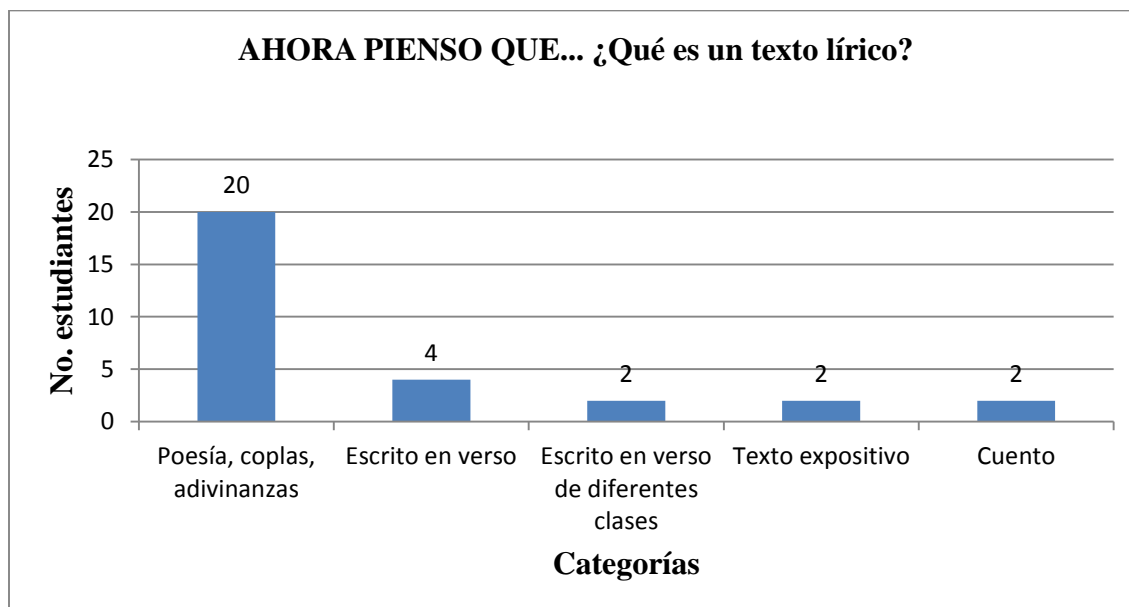


Figura 39. Rutina de pensamiento. ¿Qué es un texto lírico? Actividad 2. Grado quinto. Elaboración propia

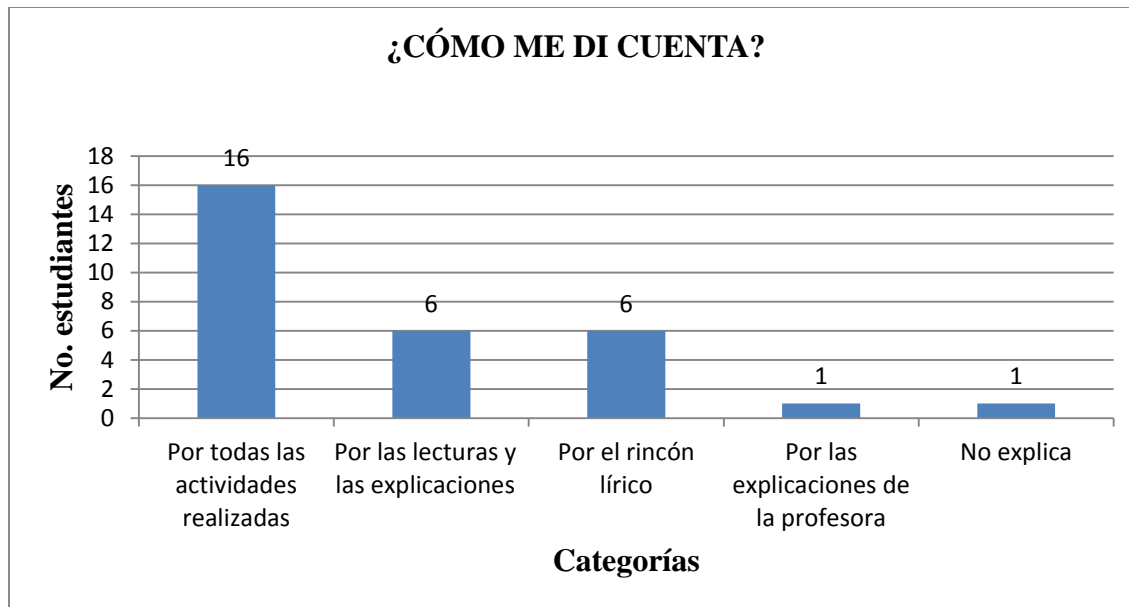


Figura 40. Rutina de pensamiento. ¿Cómo me di cuenta? Actividad 2. Grado quinto. Elaboración propia

Análisis

En esta actividad para la gran mayoría de los estudiantes fue fácil anticipar sobre el concepto del texto lírico por los conocimientos previos que ellos traían. 28 estudiantes relacionaron el texto lírico con la poesía y las rondas infantiles, lo cual los llevó a mencionar que la música y las canciones hacían parte de él.

El ejercicio de lectura de varios poemas y la actividad del rincón lírico en el cual los niños se organizaron por grupos para presentar a sus compañeros las diferentes clases de textos, como trabalenguas, adivinanzas, refranes, coplas, trovas, retahílas, acrósticos y rondas infantiles, permitió que los estudiantes reconocieran las características y los elementos particulares de esta clase de textos, como la rima y la musicalidad. Así como también, identificar que es una clase de texto que se utiliza para expresar sentimientos y emociones del autor con un lenguaje especial para embellecer el escrito.

Al finalizar estas actividades se realizó el ejercicio de comparación entre las características del texto expositivo y el texto lírico como una forma de evaluar la comprensión de los estudiantes frente a este tema. 26 estudiantes demostraron comprensión en cuanto a la función y la estructura particular de cada uno. Cuatro estudiantes demostraron dificultad para diferenciar entre el texto expositivo y el texto lírico del tipo de texto que estaban acostumbrados a leer y escribir, el cuento.

Esta rutina permitió activar el conocimiento de los estudiantes y anticipar el significado del texto lírico, a la vez, establecer las diferencias entre este y el texto expositivo, lo cual les permitió comprender que cada texto tiene una función, un vocabulario y una estructura particulares. Es importante resaltar que cada estudiante llega a la comprensión por diferentes vías. Por eso es necesario incluir diversos tipos de actividades en las clases.

Actividad # 3 Rutina de pensamiento: **PREDICCIÓN**

Objetivo: Desarrollar la estrategia de comprensión de lectura, de planteamiento de hipótesis de lo que va a suceder en el texto, basándose en lo leído y en los conocimientos previos.

Fecha: 15 de marzo de 2016

Descripción de la intervención:

Se les explicó en qué consistía cada parte o pregunta de la rutina Veo, Pienso y Me pregunto por medio de un ejemplo. Después se les presentó una imagen sobre el poema Crepúsculo de José Asunción Silva. 31 estudiantes desarrollaron la rutina.

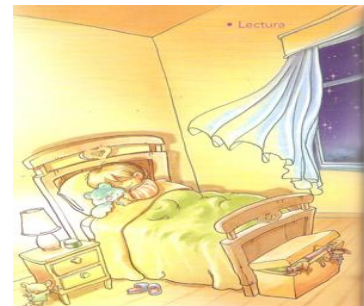


Tabla 19: Rutina de pensamiento. Actividad 3

VEO		PIENSO		ME PREGUNTO	
Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente
23	Estudiantes enumeraron los elementos que vieron presentes en la imagen: un niño, un oso, un ratón, una ventana, una cortina, una cama, una lámpara, una mesa de noche.	18	Estudiantes coinciden en pensar que es de noche, que el niño duerme tranquilo abrazado a su osito de peluche, que la ventana está abierta porque las cortinas se mueven, que sobre la mesa de noche está una lámpara encendida.	11	La mayoría de los estudiantes plantearon varias preguntas. Las más frecuentes fueron: Estudiantes ¿Por qué el niño duerme con un oso de peluche?
8	Estudiantes se anticiparon al pienso que... mencionaron que un niño estaba durmiendo abrazado con su osito de peluche.	13	Estudiantes mencionaron todas y/o algunas de las situaciones anteriores, excepto que era de noche.	9	Estudiantes ¿Por qué hay un ratón en la habitación?, ¿es un juguete o es de verdad?

				9	Estudiantes ¿Es de noche o es de día?
				7	Estudiantes ¿Por qué la ventana está abierta?, ¿olvidó cerrarla o le gusta dormir con ella abierta?
				6	Estudiantes ¿Dónde están los padres del niño?
				5	Estudiantes ¿La lámpara está encendida o apagada?

Nota: Tabla de elaboración propia.

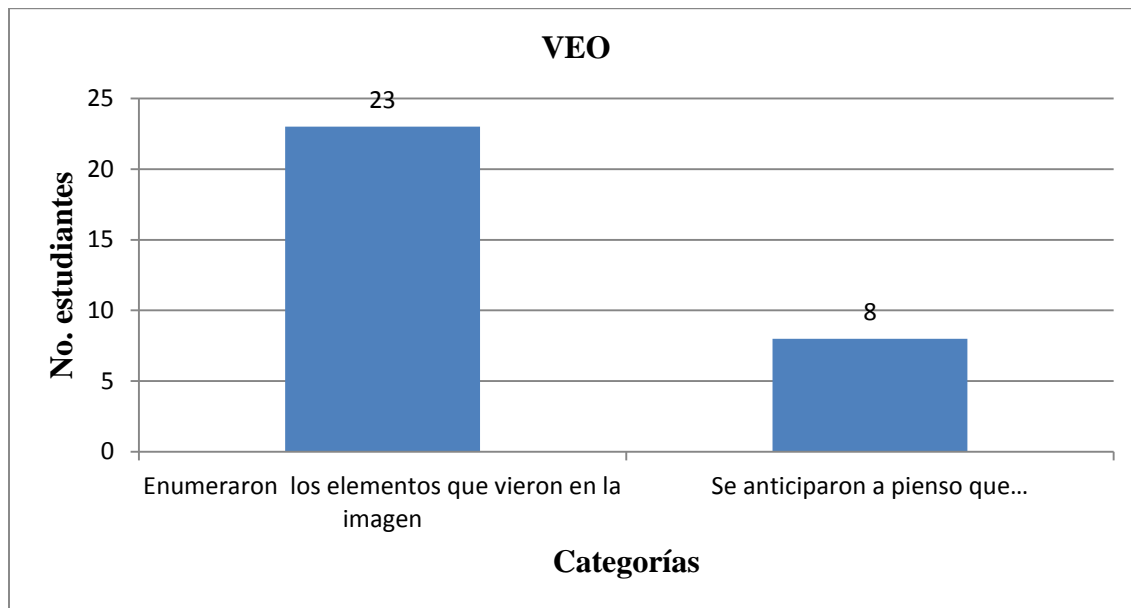
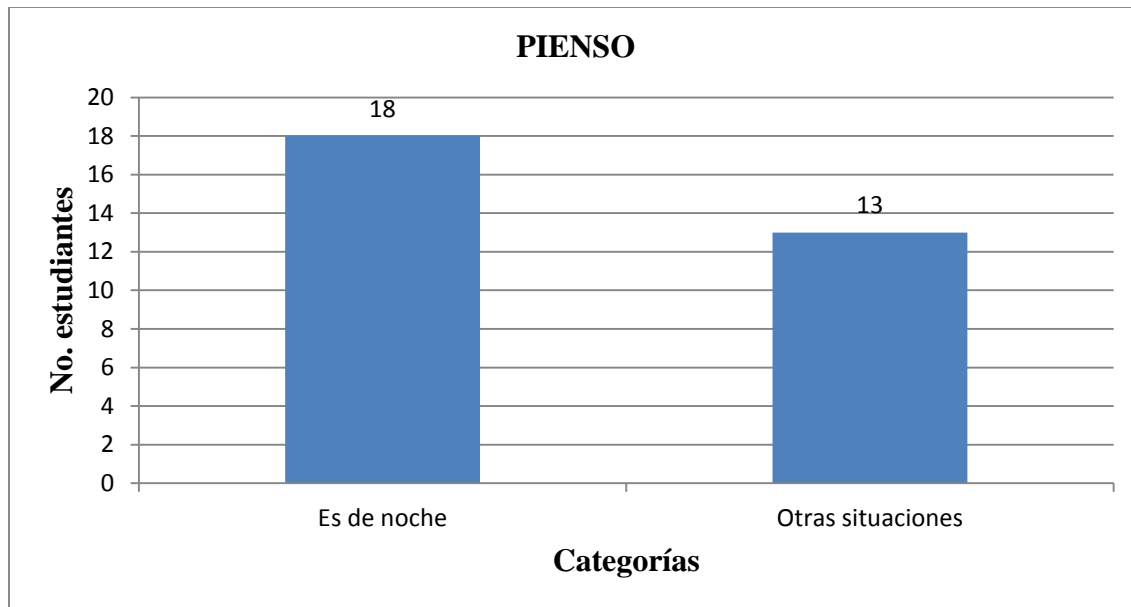


Figura 41. Rutina de pensamiento. Veo Actividad 3. Grado quinto. Elaboración propia.



.Figura 42 Rutina de pensamiento. Pienso. Actividad 3. Grado quinto. Elaboración propia

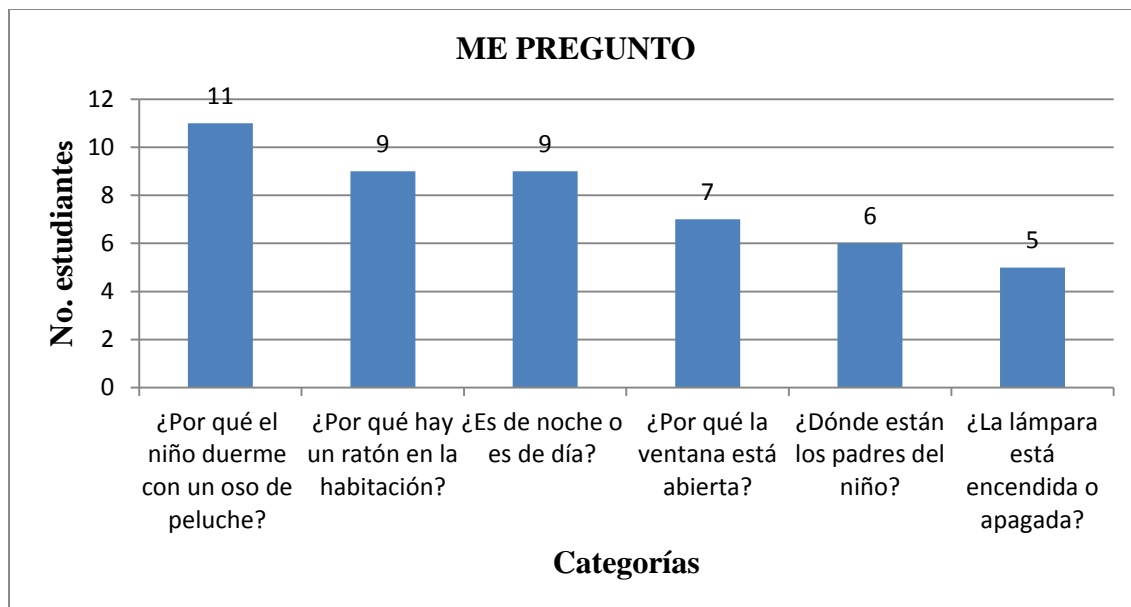


Figura 42. Rutina de pensamiento. Me pregunto. Actividad 3. Grado quinto. Elaboración propia

Análisis

La actividad de predicción fue fácil para la mayoría de los estudiantes. 23 desarrollaron la primera parte de la rutina VEO con facilidad, enumeraron los elementos que se encontraban en la imagen, tales como un niño, un oso, un ratón, una ventana, una cortina, una cama, una lámpara, una mesa de noche, unos juguetes y unas babuchas. Esto permite inferir que hicieron

un proceso de observación detallado de los elementos que vieron en la imagen. Los otros 8 estudiantes saltaron este paso y de una vez hicieron interpretaciones de la imagen, como por ejemplo que, un niño estaba durmiendo abrazado con su osito de peluche, lo que sugiere que para ellos la actividad de descripción no fue sencilla, presentaron dificultad para situar los objetos en el espacio con precisión, así como para observar con atención y elegir los detalles más importantes. Lo anterior, evidencia la necesidad de seguir trabajando esta categoría con ellos.

En la segunda parte de la rutina PIENSO, 18 estudiantes hicieron sus interpretaciones a través del ejercicio de análisis de las características de la imagen y establecieron relaciones de causa – efecto, lo cual se evidencia por ejemplo, cuando dicen que la ventana está abierta porque la cortina se mueve y que es de noche porque hay una lámpara sobre la mesa de noche, entre otras.

En ese sentido, en la tercera parte ME PREGUNTO enfocaron sus preguntas hacia los elementos que les generaron inquietud tales como: ¿Por qué el niño duerme con un oso de peluche?, ¿Por qué hay un ratón en la habitación?, ¿es un juguete o es de verdad?, ¿Por qué la ventana está abierta?, ¿olvidó cerrarla o le gusta dormir con ella abierta?, ¿Dónde están los padres del niño? y ¿La lámpara está encendida o apagada? Por otra parte, los 13 estudiantes restantes no pensaron si era de noche o de día y por eso fue la pregunta que formularon.

Esta rutina permitió a los estudiantes hacer inferencias sobre lo que observaron y pensaron de la imagen, hacer suposiciones y deducciones que los llevaron a construir su propio significado de ella, el cual confrontaron luego con la lectura del fragmento del poema. Por ejemplo, a la pregunta ¿La lámpara está encendida o apagada? le hallaron respuesta en los versos uno y dos: “junto a la cuna aún no está encendida la lámpara tibia, que alegre reposa” y a la pregunta si era de día o de noche le dieron respuesta en el verso 9: “la sombra que sube por los cortinajes”. Este ejercicio permitió a los estudiantes hacer evidente su pensamiento en las preguntas y luego confirmar las respuestas a través de la lectura del texto, lo que les permitió lograr una comprensión del mismo.

Actividad # 4 Rutina de pensamiento: **PREDICCIÓN**

Objetivo: Desarrollar la estrategia de comprensión de lectura, de planteamiento de hipótesis de lo que va a suceder en el texto, basándose en lo leído y en los conocimientos previos.

Fecha: 12 de Abril de 2016

Descripción de la intervención:

Se les explicó en qué consistía cada parte o pregunta de la rutina Veo, Pienso y Me pregunto por medio de un ejemplo. Después se les presentó una serie de imágenes sobre el poema “Todos somos iguales” de Arlene Maguire y desarrollaron las dos primeras partes de la rutina. Luego se hizo la lectura del poema en voz alta y para finalizar formularon las preguntas. 29 estudiantes desarrollaron la rutina.



Tabla 20: Rutina de pensamiento. Actividad 4

VEO		PIENSO		ME PREGUNTO	
Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente
23	Estudiantes enumeraron los elementos que vieron presentes en la imagen: niños, una niña en silla de ruedas, una ciudad, un cohete, comida, una cama, animales (tigre, jirafa, gorila) y ropa.	11	Estudiantes coinciden en pensar que todos los niños son especiales y diferentes, que no importa el color y las características de cada uno.	15	La mayoría de los estudiantes plantearon varias preguntas. Las más frecuentes fueron: Estudiantes enfocaron sus preguntas hacia el por qué somos especiales y diferentes.
6	Estudiantes se anticiparon al pienso que... mencionaron que unos niños estaban abrazados, otros leyendo, otros	8	Estudiantes relacionaron las imágenes con el concepto de amistad. Que los niños deben ser amigables y compartir.	9	Estudiantes enfocaron sus preguntas hacia aspectos muy específicos de una imagen y no con relación al tema del poema.

comiendo, que eran amigos.	6	Estudiantes expresaron ideas diferentes a las de sus compañeros, por ejemplo uno de ellos que se trataba de un cumpleaños, otro que la ciudad es pequeña pero inmensa, que los niños se pusieron disfraces para ir al espacio, que jugaban como niños imaginarios.	3	Estudiantes enfocaron sus preguntas hacia la relación de afecto que existe entre los niños y la necesidad de tener un mundo como lo describe el poema.
	2	Estudiantes expresaron ideas muy textuales tales como, el niño estaba pescando, los niños estaban comiendo, dándose la mano, abrazando el planeta.	2	Estudiantes formularon preguntas que no se relacionan con el tema del poema, por ejemplo, ¿a los niños los dejan viajar a la selva o al mar? y ¿hay animales como los tigres y gorilas que no son salvajes?
	2	Estudiante se anticiparon a la tercera parte de la rutina, la pregunta. Por ejemplo, ¿por qué los niños estaban viajando en el espacio?		

Nota: Tabla de elaboración propia.

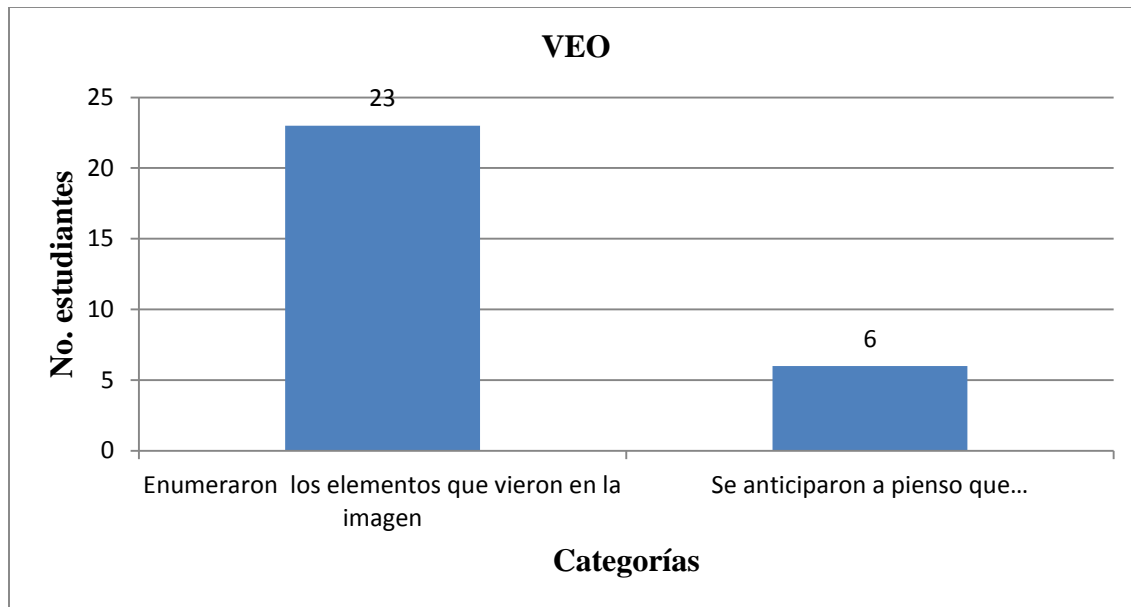


Figura 43. Rutina de pensamiento. Veo. Actividad 4. Grado quinto. Elaboración propia

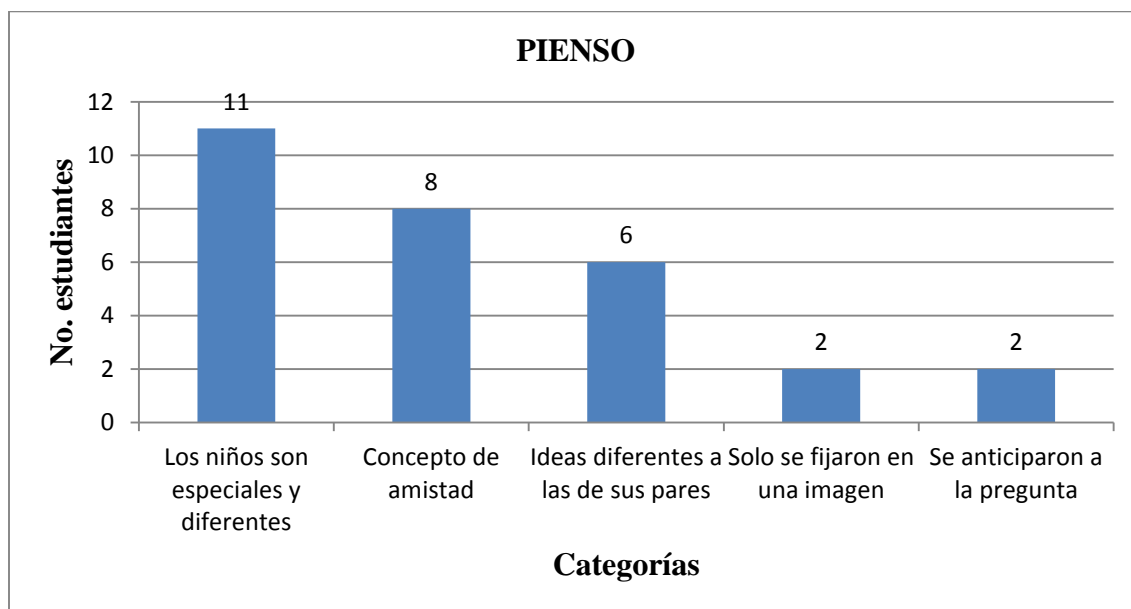


Figura 44. Rutina de pensamiento. Piense Actividad 4. Grado quinto. Elaboración propia

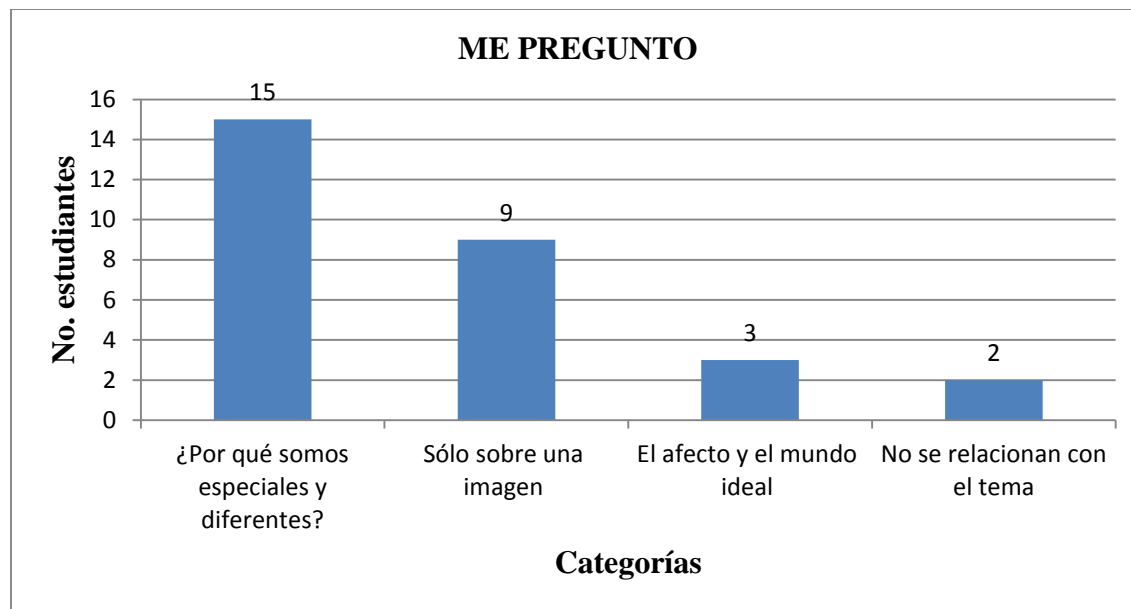


Figura 45. Rutina de pensamiento. Me pregunto. Actividad 4. Grado quinto. Elaboración propia

Análisis

La actividad de predicción fue fácil para la mayoría de los estudiantes. 23 desarrollaron la primera parte de la rutina VEO con facilidad, enumeraron los elementos que se encontraban en la imagen, tales como niños, una niña en silla de ruedas, una ciudad, un cohete, comida, una cama, animales (tigre, jirafa, gorila) y ropa. Esto permite inferir que hicieron un proceso de observación y selección detallado de los elementos que vieron en las imágenes. Los 6 estudiantes restantes saltaron este paso y de una vez hicieron interpretaciones de la imagen, como por ejemplo que, unos niños estaban abrazados y otros leyendo, lo que sugiere que para ellos la actividad de descripción no fue sencilla, presentaron dificultad para situar los objetos en el espacio con precisión, así como para observar con atención y elegir los detalles más importantes.

En la segunda parte de la rutina PIENSO, 19 estudiantes establecieron una relación entre las imágenes y llegaron a interpretar que sin importar las diferencias todos los niños son especiales y se caracterizan por el valor de la amistad. Esto sugiere que, estos estudiantes lograron hacer inferencias a partir de lo que observaron y de sus experiencias previas. De los otros 10 estudiantes, 6 hicieron interpretaciones muy diferentes a las de sus compañeros, por ejemplo que se trataba de un cumpleaños, 2 hicieron interpretaciones solo sobre una o dos imágenes y los otros 2 omitieron esta parte. Esto evidencia que este segundo grupo, presentó dificultad para establecer relaciones entre las imágenes y hallarle sentido al poema. Apoyarse en las imágenes,

más que en el texto sugiere que los niños se quedan con la información visual que le brinda la imagen, lo que se relaciona con la hipótesis generada en la anticipación.

En la tercera parte me pregunto, 15 estudiantes lograron formular las preguntas a partir de la relación entre las imágenes presentadas y la lectura del poema, lo que muestra la conexión que hicieron entre lo que observaron, lo que escucharon y sus conocimientos previos, como lo describe Smith (1990, citado por Hilda Quintana 2004, p.109) “la predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas”. El resto del grupo tuvo dificultad para realizar este proceso lo que sugiere poca habilidad de observación e interpretación y en consecuencia les impidió lograr una indagación más profunda. En este sentido Ron Ritchhart (2014) cita que “preguntarse requiere que estemos abiertos a la posibilidad de que en la imagen haya detalles con los cuales no nos podemos conectar y, más aún, que hayan sido de gran importancia para otras personas en otros tiempos y en otras culturas.” (p. 307).

En conclusión, estos resultados evidencian las dificultades que tienen los estudiantes durante el proceso de comprensión de lectura para realizar anticipaciones, inferencias, deducciones, interpretaciones y dar significado a lo que leen. Se puede inferir que sus habilidades de pensamiento tales como la observación, la comparación, la relación, la clasificación y la descripción entre otras, no están suficientemente desarrolladas y en otros casos los estudiantes se quedan solamente con la información visual y dejan a un lado la información no visual. Según Smith (1983) el acto de leer es un proceso activo en el que el lector construye el significado del texto a través de la interacción entre estos dos tipos de información.

El proceso de comprensión de lectura requiere de una construcción y producción mental que se evidencia a través de las inferencias y predicciones que hacen los estudiantes, las cuales según Solé (1994) son el alma del proceso de comprensión y por lo tanto se debe enseñar a los estudiantes a hacerlas. Para lograr esto, se deben realizar todos los días actividades que conduzcan a los estudiantes a predecir el resultado de un evento o una decisión, los niños deben ser capaces de sacar sus propias conclusiones de las historias que leen y así aprender a usar la lógica para responder las preguntas.

La rutina de anticipación Antes pensaba que... ahora pienso que... ayudó a los estudiantes a reflexionar sobre la forma cómo su pensamiento fue cambiando en cuanto a los temas propuestos en la unidad de EpC y a la vez, contribuyó a potenciar sus habilidades comunicativas y la rutina de predicción Veo-Pienso-me pregunto permitió a la mayoría de los estudiantes desarrollar la

habilidad de observación y descripción y en un menor número la interpretación e indagación. Estas dos rutinas fueron la base para desarrollar y potenciar en ellos el proceso de comprensión, lo que se traduce en el “aprender a pensar”.

En este orden de ideas, después de la implementación de esta propuesta, puede afirmarse que la metodología tradicional que se trabajaba en clase de español se limitaba básicamente a desarrollar actividades de comprensión de los textos en el nivel literal. Las rutinas de pensamiento, fueron los instrumentos que despertaron en los estudiantes interés, motivación y mayor posibilidad de expresión, lo que se convierte en un elemento fundamental dentro de las prácticas pedagógicas con miras a seguir desarrollando las habilidades de pensamiento que llevarán a los estudiantes a lograr la comprensión.

Resultados y análisis Colegio Robert Francis Kennedy – grado noveno

Docente: Luz Ángela Granados M.

Presentación del grupo: Colegio Robert Francis Kennedy IED, de la localidad de Engativá curso 902, con 28 estudiantes que oscilan entre los 13 y 18 años de edad. (Taller de lectura y escritura)

Este ejercicio se elaboró con una lectura que fue escogida para la apertura del proyecto LEO 2016

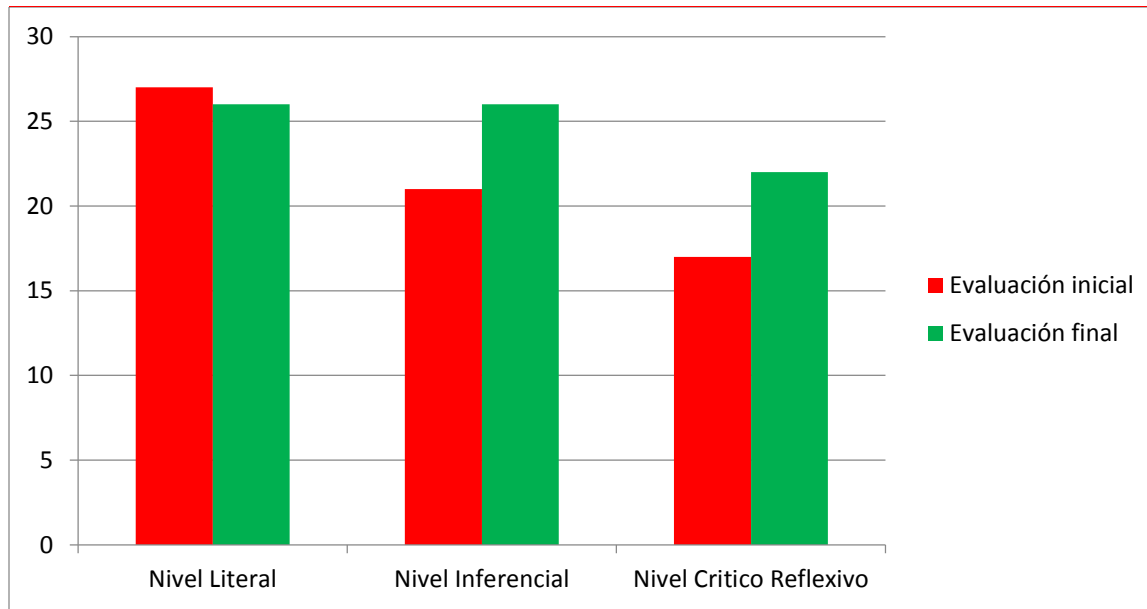


Figura 46. Resultados de niveles de comprensión en evaluación inicial y evaluación final grado 902. Elaboración propia.

Análisis

- Según plantea Bustamante (1997) “La lectura de carácter literal- primario: se trata simplemente de identificar frases y palabras que se consideran como claves temáticas del texto” (p.91). Por esta razón es la más sencilla puesto que es más fácil identificar y encontrar la respuesta que se requiere ya que la estructura de esta clase de preguntas no requiere del estudiante mucha habilidad en el momento de pensar en su respuesta. Podría incluso volver al texto y ubicar visualmente la información que requiere. La información expresada parece ser fácilmente ubicada por estudiantes de este grado y por la rapidez con la que contestan no les genera mucho esfuerzo. Se debe tener en cuenta que este nivel de comprensión es el más básico, ya que no exige mucho análisis e interpretación de las ideas y argumentos que se exponen. La gráfica de los niveles de comprensión sugiere que los estudiantes de grado noveno logran el nivel de comprensión literal como se evidencia en las dos actividades de comprensión de lectura desarrolladas.
- “Lectura de carácter inferencial: el lector construye inferencias cuando comprende por medio de relaciones y asociaciones de significado, lo cual conduce a identificar en los textos las distintas formas de implicación.”(Pag.91), plantea Bustamante (1997). Los estudiantes de 902 en este nivel de comprensión de lectura demuestran

menos habilidades que en el nivel anterior, dado a que éste exige un mayor grado de asociación y de relación no sólo con los elementos de la lectura sino con elementos externos que ayudan a complementar el significado global del texto. Sin embargo los resultados como muestra la gráfica, demuestran que una mayoría de estudiantes han alcanzado ese nivel de comprensión, lo cual es importante ya que éste aporta al desarrollo del pensamiento, lo cual hace que relacionemos lo que se lee con otros campos del saber y de esa forma logra integrarlo con conocimientos nuevos. Predecir, interpretar y sacar conclusiones sugiere afianzar procesos de pensamiento importantes para la comprensión de lectura.

- Entre tanto “En la lectura de carácter crítico – intertextual se esperan lecturas que referencian valoraciones y juicios y, en consecuencia, puedan movilizar otros textos que entran en red con el texto leído. En este nivel de lectura se explota la competencia conjetural del sujeto lector, que no es otra cosa que poner en actividad la enciclopedia y la competencia intelectual”. (Bustamante et al. p. 91). Este nivel de comprensión requiere un poco más de trabajo ya que en él se debe hacer relación con lo que el lector sabe, sus criterios y su formación y cómo todos ellos inciden en su pensamiento frente a la lectura y lo que el texto comunica, éste es el nivel menos desarrollado en el grupo ya que requiere el desarrollo de algunas habilidades de pensamiento que al parecer no se han experimentado lo suficiente en el desarrollo de las clases.

Con relación a las lecturas, en la evaluación inicial hubo menos porcentaje de estudiantes que lograron alcanzar dicho nivel y en la final se evidenció un ascenso; sin embargo se debe tener en cuenta que para el enfoque constructivo de la comprensión Dubois (2006, p. 25) dice que “el sentido lo aporta el propio lector de acuerdo con los conocimientos y experiencias archivados en su memoria. Para darle sentido al texto el lector debe buscar activamente en su memoria el esquema conceptual que le permitirá contrastar la nueva información con los conocimientos ya existentes”. Y se evidencia que la temática o el contenido que desarrolló el texto, el cual permite que el estudiante más fácilmente se involucre cuando conoce información al respecto; de esta manera puede relacionar lo que lee con sus preconceptos. En el caso de la lectura inicial se indagó sobre las políticas nacionales que apuntan a la solución de conflictos, pero en las respuestas se evidencia que un buen número de estudiantes no saben del tema.

En conclusión, en el nivel literal los resultados en las dos pruebas sugieren que siendo el nivel más básico, los estudiantes desarrollan las habilidades necesarias sin mayor dificultad.

Los estudiantes no están acostumbrados a responder preguntas de este nivel, el trabajo que se desarrolla en el área desde el taller de lectura y escritura con 1 hora a la semana, permite hacer ejercicios de lectura en voz alta y en algunas ocasiones se indaga sobre información literal, pero hace falta ahondar y propiciar actividades que permitan desarrollar procesos de pensamiento y comprensión en los estudiantes, esta es una tarea pendiente.

Los textos que se utilizan en los ejercicios de comprensión de lectura, permiten de una forma o de otra, que el estudiante alcance el éxito en el nivel de comprensión requerido, en la medida en que el estudiante conozca de qué trata y con ello pueda fundamentar las relaciones mentales que establezca, tiene mayores posibilidades de alcanzar dicho nivel.

Docente: Luz Ángela Granados M.

Presentación del grupo: Colegio Robert Francis Kennedy IED, de la localidad de Engativá curso 902, con 28 estudiantes que oscilan entre los 13 y 18 años de edad. (Taller de lectura y escritura) Las siguientes actividades se desarrollaron en el marco y aplicación de la unidad de comprensión cuyo tema fue “La Exposición informativa” - ¿Cómo comunicar a partir de la exposición?

Actividad #1.

- Se trabajaron algunas técnicas que ayudan a la comprensión lectora como: la glosa, el subrayado, síntesis, mapa conceptual, campos semánticos, palabras claves e ideas principales.
- Una a una se fueron alternando con la lectura de los primeros capítulos del Popol Vuh y tanto en el libro como en el cuaderno se realizaron algunos ejercicios, se socializaron y se evaluaron.
- Al empezar el tema se aplicó la rutina de anticipación, con el fin de hacer visible el pensamiento de los estudiantes en el inicio y al final del trabajo.
- Tres estudiantes no desarrollaron la rutina.

Tabla 21: Rutina de pensamiento. Actividad 1

Tema: comprensión de lectura					
Fecha: Feb 25/2016		Fecha: Feb 25/2016		Fecha: Feb 25/2016	
Antes pensaba... que la comprensión de lectura era...		Ahora pienso... que la comprensión de lectura es...		¿Cómo me di cuenta?	
Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente	Nº est.	Categoría emergente
10	Entender	23	Usar estrategias de comprensión Entender con facilidad a partir del uso de estrategias de comprensión.	17	Aplicación de estrategias En la aplicación de las estrategias
6	Analizar y entender.	2	Hacer análisis Hacer el análisis de lo que se lee	3	Explicación de la profesora. Con la explicación de la profesora
3	Expresar lo que se entendió Expresar en palabras propias lo que se entendió.	3	No asistieron	5	Se aclararon dudas
5	Hacer síntesis Hacer una síntesis.			3	No asistieron
1	Formar ideas propias Formar diferentes ideas y opiniones propias.				
3	No asisten.				

Nota: elaboración propia

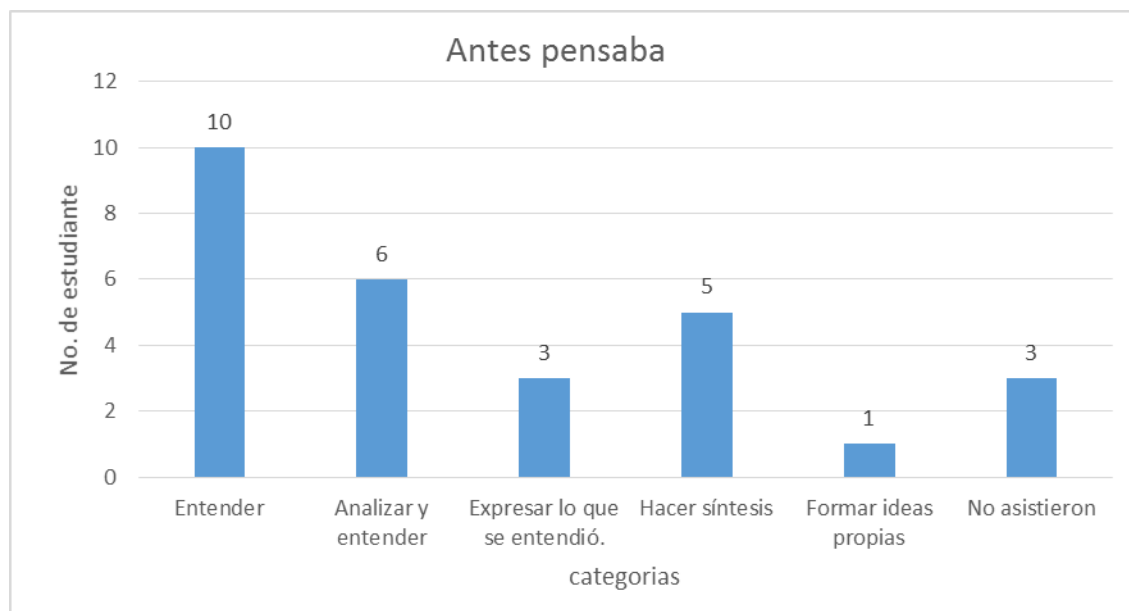


Figura 47. Rutina de pensamiento, antes pensaba. Actividad 1. 902. Elaboración propia.

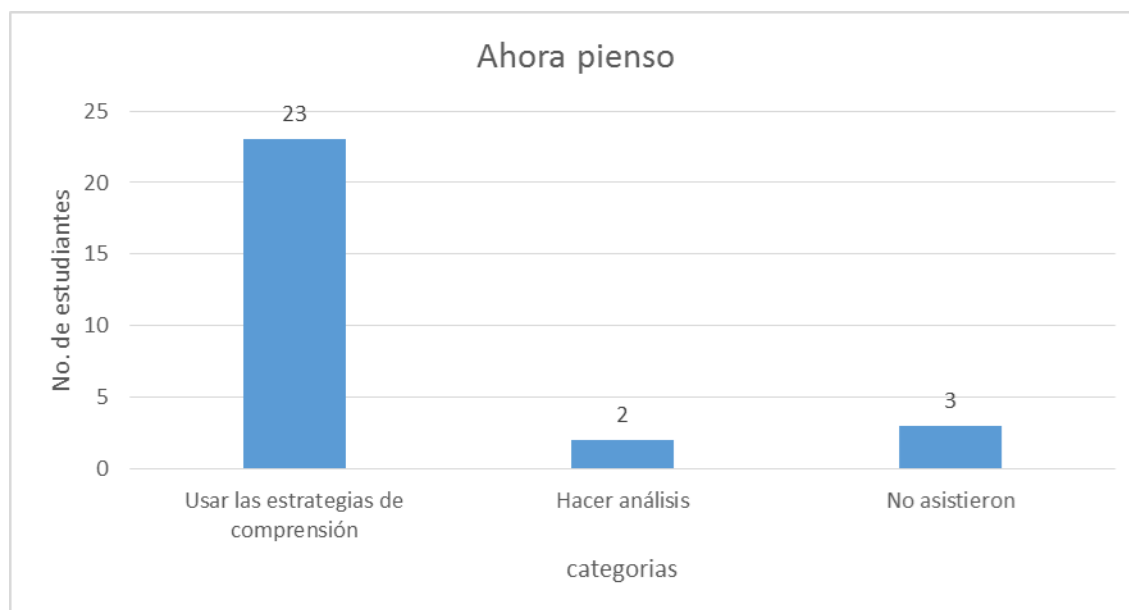


Figura 48. Rutina de pensamiento, ahora pienso...Actividad 1. 902. Figura de elaboración propia.

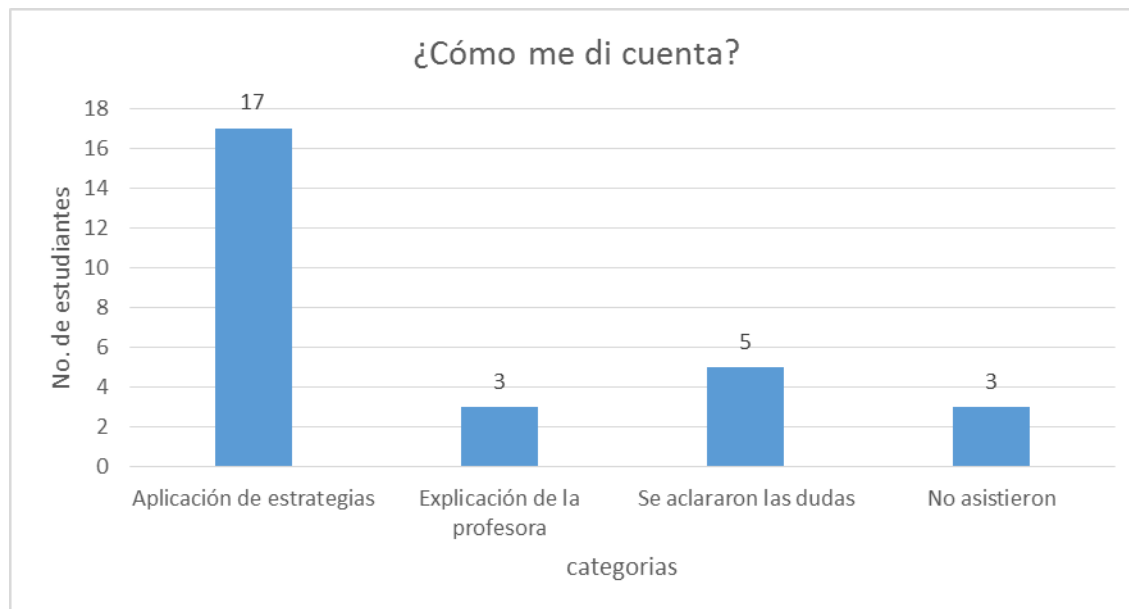


Figura 49. Rutina de pensamiento, ¿Cómo me di cuenta?. Actividad 1.902. Elaboración propia.

Análisis

- No todos los estudiantes tienen los mismos saberes previos acerca de las estrategias que pueden ser usadas en la comprensión de lectura y lo que ella significa. Las nociones e ideas expresadas por los estudiantes en lo que pensaban denotan la importancia de comprender, entender y analizar en el momento de hacer una lectura. Adicionalmente en la aplicación de las estrategias trabajadas, los estudiantes coinciden en expresar que fueron de ayuda en la comprensión de la lectura trabajada. Todo ello aporta al trabajo del profesor y en especial al de los estudiantes ya que la idea es que al aplicar cualquiera de las estrategias, para ellos sea más fácil la interpretación y comprensión de lo que leen. En ese mismo sentido el lector construye el significado del texto a través de la interacción entre dos tipos de información: una es la visual, que se refiere a la ofrecida por el mismo texto y la otra es la información no visual que son los conocimientos previos que posee el lector; por lo cual los saberes previos constituyen un insumo fundamental en la comprensión. (Smith, 1983)
- Es importante pensar sobre lo que se piensa y lo que se sabe con antelación sobre las estrategias que se utilizan para comprender las diferentes lecturas. Lo anterior ayuda a desarrollar el pensamiento, a organizar las ideas y a hacer conexiones para comprender lo que se lee. Es de considerar que hay estrategias que son más fáciles y cómodas de trabajar para unos y otros, es decir que no todas las estrategias son fáciles de aplicar para todos los

estudiantes en la misma medida. En la labor pedagógica el propiciar que los estudiantes puedan elegir estrategias a su conveniencia para trabajar la comprensión lectora puede crear un ambiente de aprendizaje más cómodo para ellos. Smith (1994) indica que el club de los alfabetizados es un grupo social de aprendizaje y de práctica de la lengua de libre pertenencia, en el que las actividades que se desarrollen en la escuela sean significativas, con una finalidad, participativas, incidentales, de construcción cooperativa, libres de notas y deben generar aprendizaje para los niños, los ambientes deben generar tranquilidad y pueden ser agradables para todos.

- Los estudiantes reconocen que en la explicación de la profesora y sobre todo en la aplicación de algunas estrategias se hace evidente la manera como se puede trabajar la comprensión de lectura de un texto. Más que por la explicación teórica, las dudas pueden ser aclaradas haciendo uso de las herramientas y en la experiencia de su uso se hace significativo para el estudiante el tema y su utilidad.

La aplicación de esta rutina permite que el estudiante traiga a su pensamiento los saberes previos que posee y a su vez los conecte con la información que se trabaja en el aula. El hacerse consciente del cambio de pensamiento y cómo lo logró, permite que el alumno vea y reconozca sus avances en el tema. De acuerdo con Ron Ritchhart (2014) las rutinas de pensamiento permiten que los estudiantes visibilicen el pensamiento y que se evidencie cómo a través del tiempo éste va cambiando. (p. 85)

Actividad #2.

Presentación del grupo: Colegio Robert Francis Kennedy IED, de la localidad de Engativá curso 902, con 25 estudiantes que oscilan entre los 13 y 18 años de edad. (Taller de lectura y escritura)

Las siguientes actividades se desarrollaron en el marco y aplicación de la unidad de comprensión cuyo tema fue “La Exposición informativa” - ¿Cómo comunicar a partir de la exposición?

- Durante el desarrollo de las exposiciones, en una de ellas al momento de colocar las carteleras en el tablero con sus imágenes y la información relevante que sería trabajada, se hizo la aplicación de la rutina.

- Los estudiantes debían describir lo que veían en el material del grupo que iba a exponer, el tema escogido por ellos era: Los gatos y su historia.



Tabla 22 Rutina de pensamiento: predicción .Actividad 2
Exposición informativa: sobre “los gatos” febrero 25-2016

Veo		Pienso	Me pregunto		
Nº est.	Categoría emergente		Nº est.	Categoría emergente	Preguntas basadas en lo que ven y quisieran saber del tema los estudiantes (21 estudiantes)
18	Dan algunos detalles específicos Describen algunos detalles específicos y se detienen en su observación.		17	Sólo transcriben Toman en cuenta los títulos y los transcriben	
7	No expresan detalles Toman en cuenta la primera imagen y no expresan los detalles que presenta el material		11	Expresan lo que piensan sobre la temática.	¿Por qué cuando los gatos tienen relaciones las mujeres tiran a matar? (se refiere a las agresiones de las hembras después del apareo).
3	No describen Hablan de algo que leyeron en los carteles fijados en el tablero y no describen las imágenes.				¿Por qué los gatos son más flexibles y más desarrollados que otros animales?
					¿Los gatos por qué eran tan influyentes en la sociedad es decir por qué los felinos eran tan

				<p>indispensables o importantes?</p> <p>¿Qué pasa si uno le corta la cola a un gato?</p> <p>¿Será que los gatos son descendientes de los dinosaurios?</p> <p>¿Por qué los gatos juegan con los ratones y no se los comen?</p> <p>¿Por qué los gatos son tan perezosos?/ ¿Por qué se dice que los gatos fueron creados por Dios?/ ¿Por qué los gatos son un poco miedosos?</p> <p>¿Qué pasa si se cae un gato desde la torre Colpatria?</p> <p>¿Cómo se deben alimentar los gatos adecuadamente?</p> <p>¿Cómo le ayuda el pelaje a un gato?</p> <p>¿Por qué este grupo expone tantos datos sobre los gatos?</p> <p>¿Por qué eligieron ese tema?</p> <p>¿Por qué pelean los gatos por su territorio?</p> <p>¿Es saludable tener gatos?</p>
--	--	--	--	--

				<p>¿Cómo es posible que un gato sobreviva a una caída tan alta?</p> <p>¿Por qué eran considerados como dioses?</p> <p>¿Si los gatos no existieran, adorarían a los perros?</p> <p>¿Qué es una comida húmeda para gatos?</p> <p>¿Cuáles son los gatos más celosos?/ ¿Cuál fue el primer gato que existió?</p> <p>Preguntas mal formuladas: no son claras para el lector y podrían generar malas interpretaciones. (2 estudiantes)</p> <p>¿Por qué no siguieron los gatos como antes?</p> <p>¿Cuidados de gato?</p> <p>¿Qué pasa hoy en día?</p> <p>¿Cuándo reacciona qué pasa?</p> <p>Preguntas contestadas dentro de la exposición: (2 estudiantes)</p> <p>¿Los gatos caen de pie?</p> <p>¿Qué eran los gatos en Egipto?</p>
--	--	--	--	--

Nota: Tabla de elaboración propia

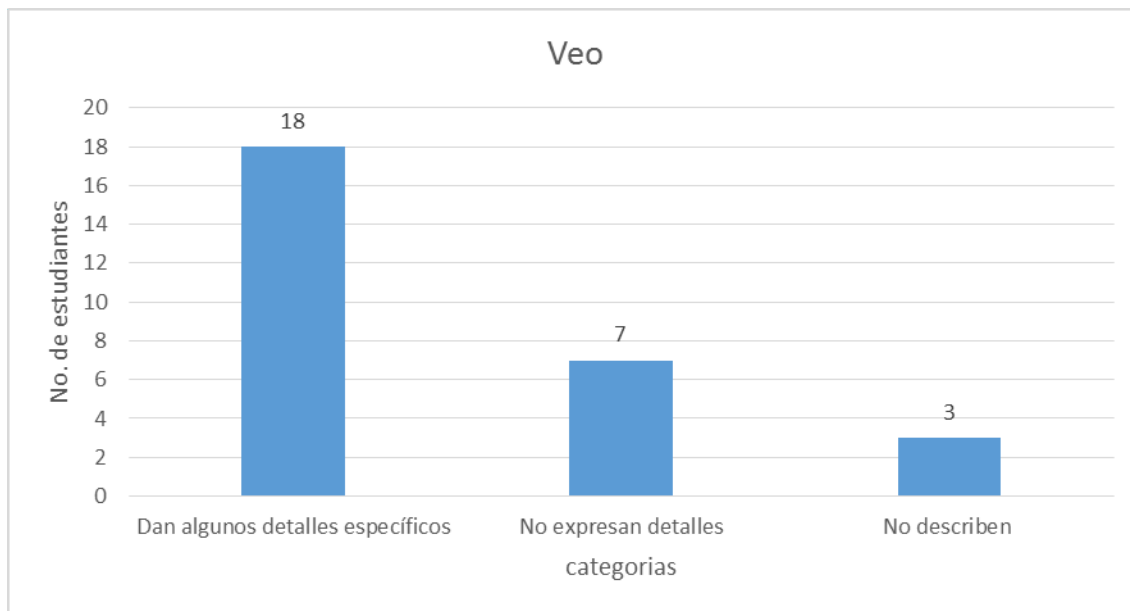


Figura 50. Rutina de pensamiento, Veo, Actividad No.2. 902. Elaboración propia.

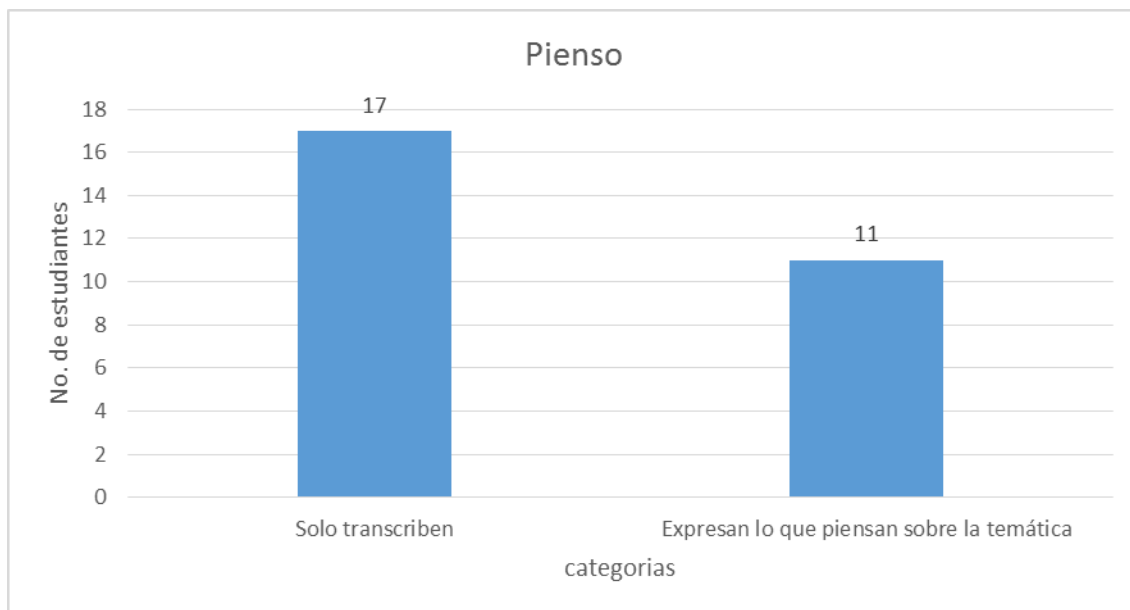


Figura 51. Rutina de pensamiento, Pienso, Actividad No. 2. 902. Elaboración propia

Análisis

- Los estudiantes son muy tímidos en sus descripciones y les cuesta trabajo dar cuenta de los detalles de lo que ven, se ciñen más a lo que leen, que a las imágenes que son relevantes y de las cuales pueden obtener información. A pesar de pedirles que hicieran una descripción detallada, al seguir la instrucción les es más fácil transcribir, que analizar lo que no está

expresado. Lo anterior dificulta muchas veces el trabajo en el aula debido a que buscan la repetición y la transcripción en su costumbre de facilitar las cosas y en seguimiento de la instrucción tradicional. Lo que se busca es que aporten desde su conocimiento y aporten diferentes ideas y detalles de lo que piensan y analizan. Ron Ritchhart (2014) afirma que “Ver requiere mirar de cerca, discernir el detalle y suspender la tendencia constante a interpretar y evaluar” (p.307). En el caso de los 10 estudiantes que dejan de describir los detalles de lo que ven, se debe motivar en el otorgar la importancia que tiene en detenerse y detallar cada una de las características que ven y que podrían ser rasgos relevantes para construir la explicación.

- En la reflexión del estudiante se espera que explique qué piensa; la relación que se establece con la comprensión cuando es posible explicar en sus propias palabras lo que comprende. Teniendo en cuenta que Smith (1983) afirma que leer es un proceso activo en el que el lector construye el significado del texto en la interacción de dos tipos de informaciones; la visual que es la que percibe y la no visual que es la que aporta el lector desde su conocimiento, en la escuela se deben utilizar estrategias que estimulen el pensamiento y la estructura cognoscitiva. Por otro lado “esta rutina también desarrolla las habilidades **metacognitivas** de los estudiantes, la habilidad para identificar y hablar sobre su propio pensamiento” (Ron Ritchhart 2014, p.223), razón por la cual esta estrategia apunta al desarrollo del pensamiento en el estudiante y evidencia la importancia de implementarla con más frecuencia en el aula.
- Algunas veces la facilidad con que los estudiantes relacionan el hacer con la repetición, sugiere que es la consecuencia del modelo tradicional, lo que le permitía hacer de la transcripción y la repetición el objetivo de algunas actividades en el aula. Cuando se les pregunta a los estudiantes qué es lo que piensan, eligen no pensar sobre lo que comprenden sino que por el contrario creen que repetir los contenidos plasmados en las carteleras (en este caso), los libera de pensar cómo argumentar lo que piensan o comprenden de la observación anteriormente realizada. Esta situación aporta al quehacer docente en la medida en que si se aprovecha, se deben generar actividades en las que los estudiantes logren ver por qué es importante pensar y explicar lo que piensan pues es no sólo válido lo que aportan, sino que es importante para su vida saber expresar lo que piensan y comprenden de cada situación. “El modelo tradicional incide en la baja capacidad de lectura en los estudiantes colombianos,

siempre que se convierta en una concepción simplista”. (Tomado de Rojas, recuperado en marzo 2016 p.9)

- Las preguntas que surgen en cada uno de los estudiantes validan la participación de todos en la construcción del conocimiento en el aula, además evidencian los intereses por preguntar sobre lo que quieren saber del tema, lo cual es diferente para todos y cada uno de los individuos que interactúan en el aula; además el compartir lo que cada uno pregunta abre una gran variedad de oportunidades de construir nuevos conocimientos basados en lo que cada cual desea profundizar en el tema.
- Apoyar en el aula procesos que incentiven que el estudiante sea consciente de sus avances y los logros de comprensión a través de las rutinas de pensamiento, hace que el estudiante se sienta un agente activo en el proceso de aprendizaje en el aula y su trabajo cuenta con la seguridad del avance que él mismo reconoce en su comprensión y su pensamiento.

Docente: Luz Ángela Granados M.

Presentación del grupo: Colegio Robert Francis Kennedy IED, de la localidad de Engativá curso 902. (Taller de lectura y escritura)

Las siguientes actividades se desarrollaron en el marco y aplicación de la unidad de comprensión cuyo tema fue “La Exposición informativa” - ¿Cómo comunicar a partir de la exposición?

Actividad #3.

- Se realizó un trabajo con los estudiantes de consulta en la web sobre cuáles eran los principales elementos que se debían tener en cuenta para organizar, planear y llevar a cabo una exposición informativa. Muy pocos estudiantes desarrollaron la tarea y en la lluvia de ideas fue muy poco lo que se pudo lograr, pues no era posible que se involucraran sin conocer del tema.
- Después de haber explicado en el tablero y con la ayuda de unos pocos, elementos tales como la jerarquización de ideas, selección del tema, planteamiento del guión, búsqueda de ayudas visuales, planteamiento de conclusiones y organización de datos en la bibliografía, que hacen parte de lo relevante al organizar una exposición oral, en grupos organizaron su exposición según el tema que cada grupo eligió.

- Al finalizar todas las exposiciones se comprendió que en la mayoría de grupos faltaba apropiarse de la mayoría de elementos claves para el desarrollo del trabajo y que el compromiso de aplicar lo visto en clase al respecto no había sido posible.
- Nuevamente se hizo una clase magistral en la que se explicó con ejemplos cada uno de los pasos para la elaboración y planeación de una exposición

Tabla 23 Rutina de pensamiento. Actividad 3.

Tema: Exposición Oral					
Fecha abril 14/2016		Fecha: Abril 21/2016		Fecha: Abril 21/2016	
Antes pensaba... que la exposición oral era...		Ahora pienso... que la exposición oral es...		¿Cómo me di cuenta?	
N° est.	Categoría emergente	N° est.	Categoría emergente	N° est.	Categoría emergente
22	Informar sobre un tema Es informar, consultar, profundizar, exponer, hablar, presentar, sustentar y explicar un tema utilizando un lenguaje moderado	27	La exposición consta de elementos y pasos La exposición oral es una presentación frente a un público de una información que previamente ha sido: -Consultada de diferentes fuentes de información. - Organizada en esquema. -Temática ha sido escogida, preparada y practicada la exposición. Se debe durante la exposición: -Hacer que el auditorio entienda lo explicado. -Responder a las preguntas que surjan. -No se puede improvisar. - Se debe dar la información pausada y serena. -Se debe tener muy buen manejo del tema, es decir prepararlo.	11	Comprendió y puso en practica Me di cuenta reflexionando, en el desarrollo de cada paso cuando comprendí.

2	Es una herramienta o medio que sirve para dar a conocer un tema a las demás personas.	1	Es una comunicación Es una comunicación oral frente a un auditorio	2	Comprendió y puso en practica Pensé en mis exposiciones pasadas y vi mis errores.
1	Verbalizar lo que se interpreta Interpretar algo en forma hablada			2	Comprendió y puso en practica En la práctica de la exposición oral.
1	No sé No sé qué se debe hacer en una exposición			12	Explicación de la profesora Con la explicación que dio la profesora.
1	Expresar una reflexión. Es hacer una reflexión sobre un tema y después expresarlo ante muchas personas			1	No respondió
1	Explicar un tema que nos guste Es investigar de un tema que me guste, sacar la información y explicarla.				

Nota: tabla de elaboración propia

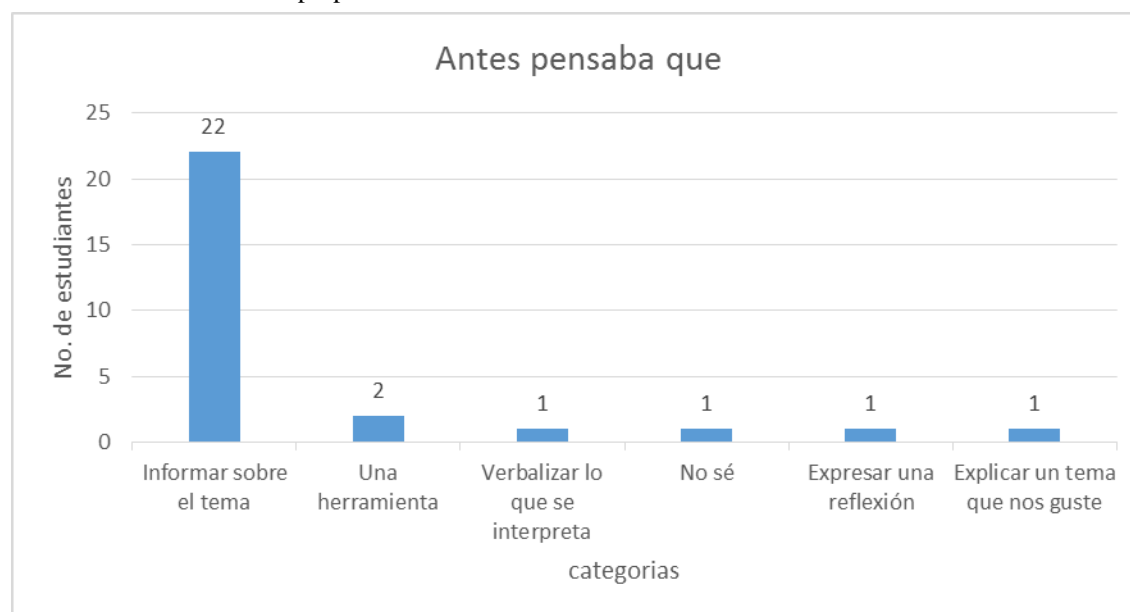


Figura 52. Rutina de pensamiento pensamiento , Antes pensaba, Actividad 3. 902. Elaboración propia.

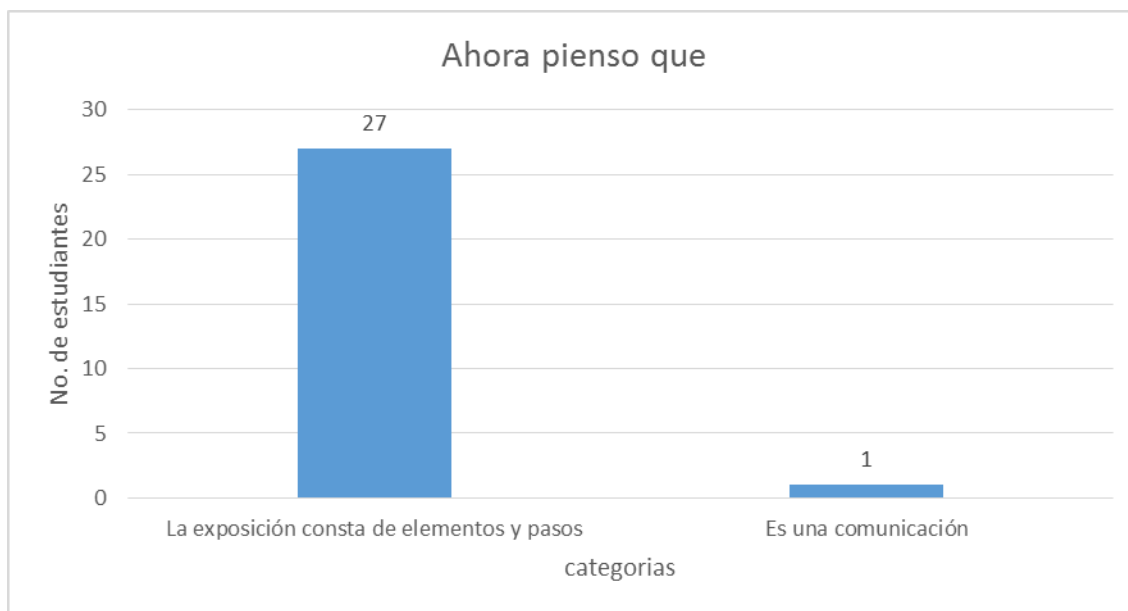


Figura 53. Rutina de pensamiento, Ahora pienso, Actividad 3. 902. Elaboración propia.

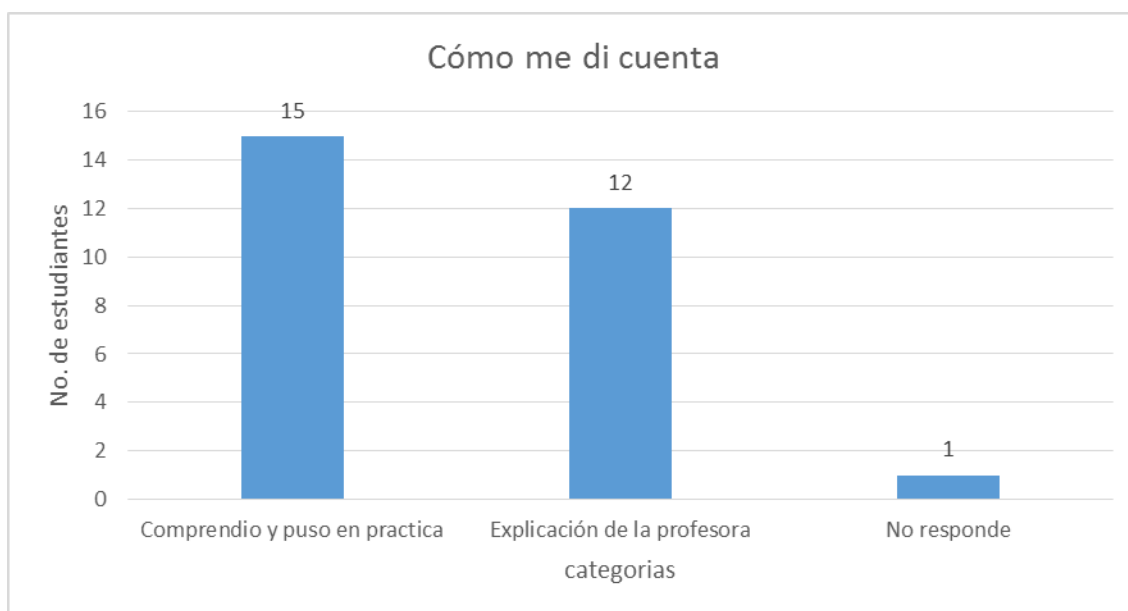


Figura 54. Rutina de pensamiento, ¿cómo me di cuenta?, Actividad 3. 902. Elaboración propia.

Análisis

- No todos los estudiantes del 902 tienen los mismos saberes previos con respecto a la exposición oral; de alguna manera creemos que ellos ya conocen la forma de hacer y organizar una exposición y por ello esta técnica es muy utilizada en el aula como forma de socialización. Sin embargo, lo que ellos expresan sobre la exposición oral es lo que piensan

y comprenden de ésta a partir de los conocimientos que han venido utilizando y las veces que han presentado sus exposiciones en su vida escolar. En otras palabras, lo que ellos expresan está permeado por las cosas que han vivido en su práctica como expositores para las distintas asignaturas. Para Wittrock “leer con comprensión significa generar el sentido del lenguaje escrito relacionándolo con el conocimiento y la memoria de experiencias pasadas.” (1981 citado en Dubois 2006, p. 25). De la misma forma, sobre el enfoque constructivo de la comprensión Dubois (2006, p. 25) dice que “el sentido lo aporta el propio lector de acuerdo con los conocimientos y experiencias archivados en su memoria. Para darle sentido al texto el lector debe buscar activamente en su memoria el esquema conceptual que le permitirá contrastar la nueva información con los conocimientos ya existentes”. Es por ello que la exposición oral para mayoría de estos estudiantes era una forma de informar, sustentar y explicar un tema cualquiera haciendo uso de un lenguaje moderado según algunos de ellos.

- Cuando se piensa sobre lo que antes se pensaba sobre algo y se logra identificar qué es lo que ha cambiado entre uno y otro, hemos logrado hacer visible el pensamiento; cada persona debe identificar cuáles son los avances en los conceptos e información que hace parte de lo que está pensando en ese momento. La comprensión es el proceso que hace posible que podamos expresar lo que pensamos, así como se cita en el apartado de concepciones “*el acto de lectura y la comprensión de lo leído, se orienta a lograr que la actividad en el aula contribuya al avance del proceso constructivo, creando formas de intervención en ella que favorezcan su desarrollo*”(p.24)
- En el ejercicio anterior de esta misma rutina muchos estudiantes pensaban lo mismo en el antes y el después del trabajo desarrollado en el aula, más que pensar lo mismo, lo que sugieren sus respuestas es que es más fácil repetir la información que pensar conscientemente en lo que pudo haber cambiado y más aún cómo expresar la manera como se da cuenta de los cambios dados en su pensamiento.

Se podría concluir que entre los dos ejercicios de esta misma rutina por la información obtenida y presentada en las tablas de datos y en las gráficas sugiere que sí hubo un cambio en los resultados y que esto se evidencia en la descripción más detallada del ahora pienso que la exposición oral es... permite ver que los estudiantes lo hacen con más conciencia y dándole mayor importancia no sólo al vocabulario que allí utilizan sino a los detalles que

involucran en su redacción. Esto marca una diferencia entre el antes y el después; es decir, que no es lo mismo. Por otro lado en el cómo me di cuenta... se logra que ya hagan uso de habilidades de pensamiento al nombrar: comprender, comparar, reflexionar, pensar entre otros, esto evidencia que la cultura de pensamiento ha empezado a avanzar en los estudiantes del curso 902.

Docente: Luz Ángela Granados M.

Presentación del grupo: Colegio Robert Francis Kennedy IED, de la localidad de Engativá curso 902. (Taller de lectura y escritura)

Las siguientes actividades se desarrollaron en el marco y aplicación de la unidad de comprensión cuyo tema fue “La Exposición informativa” - ¿Cómo comunicar a partir de la exposición?

Actividad #4.

- En la actividad de cierre del trabajo o prueba final de lectura y escritura se les dio a los estudiantes una lectura relacionada con la catedra para la paz, tema que está ligado este año al proyecto LEO en el colegio, por lo cual las lecturas y las reflexiones están en su gran mayoría enfocadas a aportar y apoyar en este trabajo de la construcción de la paz. En la lectura que se les dio a los estudiantes hay un dibujo con el cual se va a trabajar la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto.
- Se les pidió que en veo describieran detalladamente lo que veían y no lo que ellos podrían interpretar del dibujo dado.

Lectura de los Grandes Dones: Abril 28-2016 (Fuente: <http://cuentosparadormir.com/>

<http://ladiversidadenriquece.blogspot.com.co/2012/02/cuento-para-trabajar-la-integracion.html>)



Tabla 24: Rutina de pensamiento. Actividad 4.

Veo		Pienso		Me pregunto
N° est.	Categoría emergente	N° est.	Categoría emergente	
21	Describen detalles Hay un niño en un bosque, una escalera con un niño sobre ella tratando de alcanzar la luna, hay 5 árboles, hay estrellas alrededor de la luna, es de noche,	20	Esfuerzo por alcanzar las metas Piensan que el dibujo representa el esfuerzo y la posibilidad de alcanzar las metas, los objetivos y los sueños, siempre con esfuerzo.	¿Qué metas y obstáculos tiene el niño? ¿Por qué no ayudarle al niño si cuando sea profesional nos agradecerá por nuestra ayuda? ¿Quién tiene tanta imaginación para crear esa imagen tan falta de sentido? ¿Qué haría yo en el caso del niño? ¿Qué pensarían los demás al darse cuenta? ¿Todas las personas encontrarán su propósito en la vida?
7	Interpretan Un niño tratando de alcanzar sus sueños o sus metas.	1	No se relaciona con la lectura El dibujo no tiene nada que ver con la lectura que está en la misma hoja.	¿Todos tenemos un don especial, será usado para bien, alguna vez lo encontraremos? ¿Esto pasa en la vida real? ¿Así como las otras personas tengo un Don especial? ¿Sí tengo un Don cuál será? ¿Cómo se sienten las personas conmigo, qué piensan de mí? ¿Qué tipos de dones Existen? ¿Será que alguien murió y no encontró su don o sentido de vida?
		1	El niño necesita hablar con alguien El chico necesita alguien con quien hablar, trata de alcanzar la luna para hablar con ella y no puede hacerlo.	¿Por qué la sociedad degrada a las personas diferentes?
		6	Se debe aceptar la diferencia No se debe juzgar a las personas sin saber quiénes son en realidad, se debe aceptar la diferencia.	¿Por qué la imagen no concuerda con el texto? ¿Hasta qué limite los sueños pueden alcanzar los anhelos? ¿Hasta qué límite llegamos nosotros, los sueños tienen límites? ¿Será que todos podemos cumplir lo que queremos ser en la vida?

				¿Será que lo que veo y pienso de la imagen fue lo que quiso decir el autor? ¿Por qué todos somos diferentes? ¿Por qué quiere el niño tocar la luna? ¿Si alcanzó a llegar a la luna? ¿Cómo se pueden alcanzar los sueños deseados? ¿Cómo lograr alcanzar nuestras metas? ¿Cómo alcanzar mis sueños? ¿Qué sueño quiere cumplir? ¿Por qué con una escalera, por qué no lo hacía con otra cosa?
--	--	--	--	---

Nota: Tabla de elaboración propia.

Nota: al iniciar la actividad solamente se les pidió que describieran la imagen que veían en la hoja, que sólo debían tomar en cuenta los detalles de lo que podían describir en la imagen.

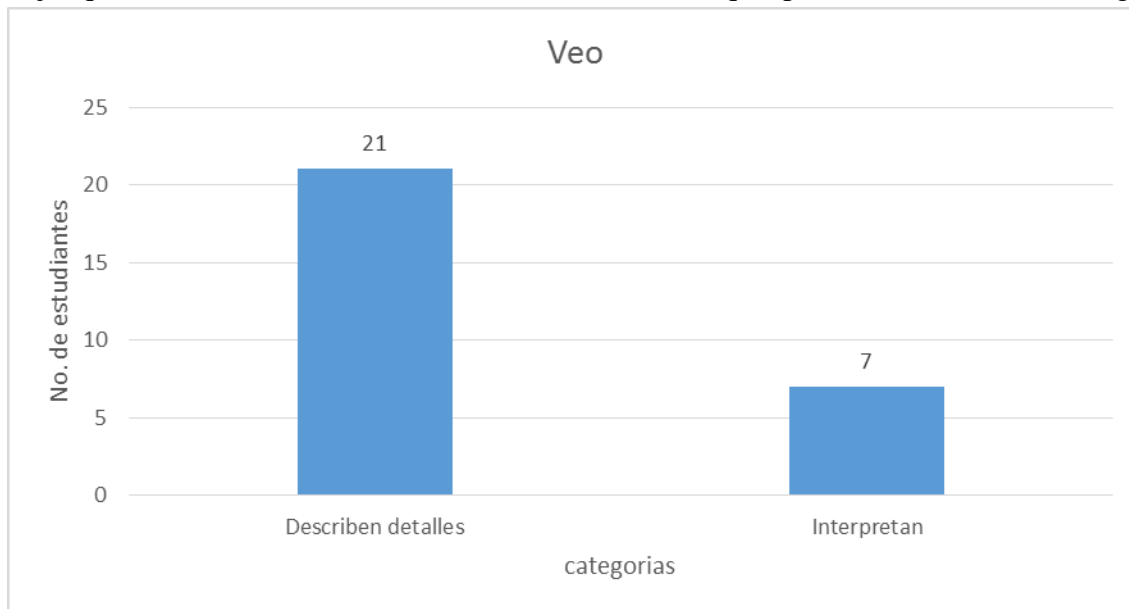


Figura 55. Rutina de pensamiento, Veo. Actividad 4.902. Elaboración propia.

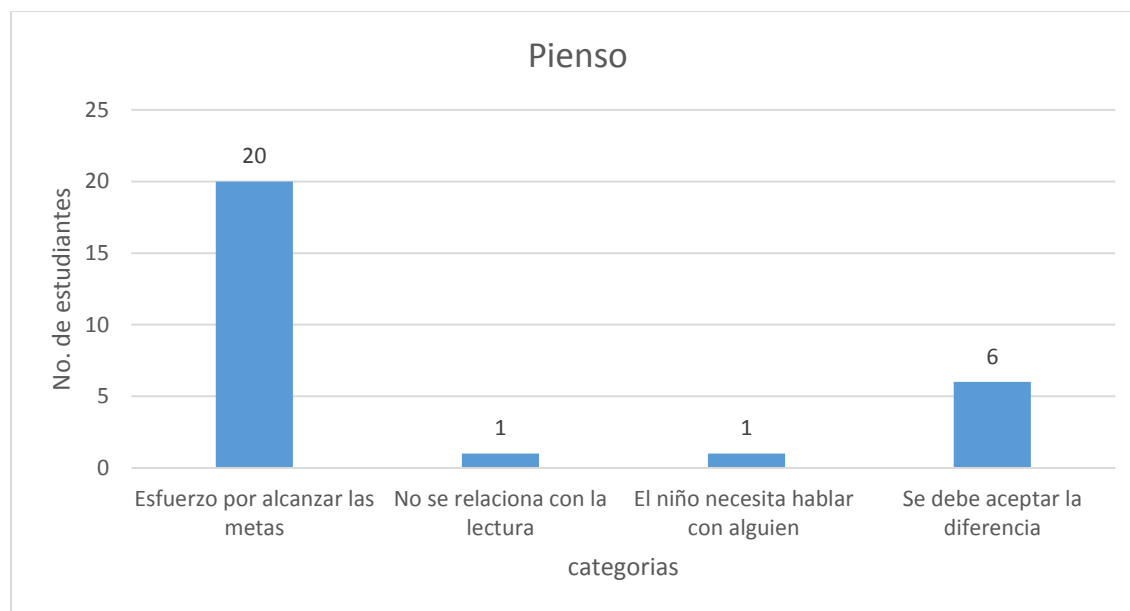


Figura 56. Rutina de pensamiento, Pienso. Actividad 4.902. Elaboración propia

Análisis

- Los estudiantes en esta ocasión hicieron la descripción de lo que vieron en un dibujo que les fue dado por parejas, además se les pidió a tres estudiantes del grupo que en el tablero reprodujeran dicha gráfica para que fuera del manejo de todos. Esta vez la descripción fue un poco más detallada y se basó en gran parte en lo que ellos podían ver y no tanto de lo que interpretaran; no obstante algunos de ellos siguen interpretando la gráfica y describen lo que piensan sobre ella y no lo que aparece y es perceptible con el sentido de la vista. Son importantes la observación y la descripción en el proceso de comprensión; como lo indica Smith (1983) el acto de leer es un proceso activo en el que el lector construye el significado del texto a través de la interacción entre dos tipos de información: una es la visual, que se refiere a la ofrecida por el mismo texto y la otra es la información no visual constituida por los conocimientos previos que posee el lector. Es por ello que estos dos tipos de información se deben desarrollar en los niños, niñas y jóvenes a través estrategias que potencien los procesos de la memoria, la estructura cognoscitiva, el aprendizaje de la lectura y el lenguaje.

De acuerdo con lo anterior, la rutina trabajada permite implementar estrategias que redunden en el mejoramiento en los procesos de comprensión y de pensamiento de los estudiantes, ya

que permite que los estudiantes fijen su atención en los detalles que en un principio podrían parecer insignificantes, pero que podrían conectarse a la información y la interpretación que puede darle el lector a partir de lo que sabe.

- Ya en este segundo ejercicio los estudiantes logran sin mucha dificultad observar y enumerar cada uno de los detalles que llaman su atención, los detalles parecen ser más perceptibles y determinan cada uno de los componentes que se hacen visibles ante sus ojos; sin embargo todavía hay un 25% (correspondiente a 7 estudiantes), que aun hacen interpretación.
- En el Pienso la mayoría de estudiantes conectaron el niño, la escalera y la luna en relación con el trabajo y el esfuerzo de muchos por alcanzar sus metas personales y por hacer realidad sus sueños; de alguna manera conectan la realidad de ellos con la de la persona que aparece en la gráfica y de esa manera lo describen.
- A pesar que claramente se les pidió que el trabajo de la rutina con la gráfica fuera independiente del texto que acompañaba en la hoja, algunos estudiantes hicieron caso omiso y sus comentarios se encaminaron a que la gráfica no tenía relación con el contenido del texto o que debe haber respeto a la diferencia.
- La conexión que logran los estudiantes cuando ellos son los que plantean sus interrogantes de acuerdo con sus intereses permiten que se sientan parte del proceso y que desarrollen habilidades de pensamiento que les permite avanzar en su sentido crítico, ya que una de las habilidades de pensamiento que ayuda en el avance y construcción del conocimiento es el cuestionar o hacer preguntas sobre lo que se trabaja en el aula. Algunas de las preguntas que se hicieron aquí están relacionadas con la vida de ellos, sus intereses y expectativas personales.

Muchas veces los estudiantes no siguen la instrucción debido a que no ponen atención a las indicaciones dadas en el momento de la actividad. Sin embargo, en realidad en la rutina el observar no se hace difícil a los estudiantes cuando se explica claramente la diferencia que hay entre ver e interpretar, lo cual sugiere que el docente debe ser explícito en la instrucción, de modo que verifique si fue entendida; lo anterior podría garantizar el éxito o el fracaso de la actividad planeada

Las rutinas de pensamiento tienen por objetivo promover y desarrollar el pensamiento en los alumnos. Como su nombre lo indica permiten que el estudiante con la práctica constante de esta

estrategia, perfeccione habilidades de pensamiento tales como: razonar, cuestionarse, hacer conexiones y construir explicaciones entre otras, lo cual se evidencia en las respuestas y reflexiones consignadas por los estudiantes en aquellas aplicadas.

Resultados y análisis Colegio Saludcoop Sur – grado décimo

Docente: Martha Cecilia Guerrero Linares

Presentación del grupo:

Colegio: Saludcoop Sur IED

Curso décimo. Número de estudiantes: 19.

Las edades oscilan entre 16 y 18 años.

Las siguientes actividades se adelantaron en el marco y desarrollo de la Unidad de Comprensión ¿Comprendo el comportamiento de los gases? Se busca lograr predecir y anticipar durante el proceso de las prácticas apoyadas en las leyes de Charles, Gay-Lusaac y ley combinada de los gases.

Comparación de evaluación inicial y final.

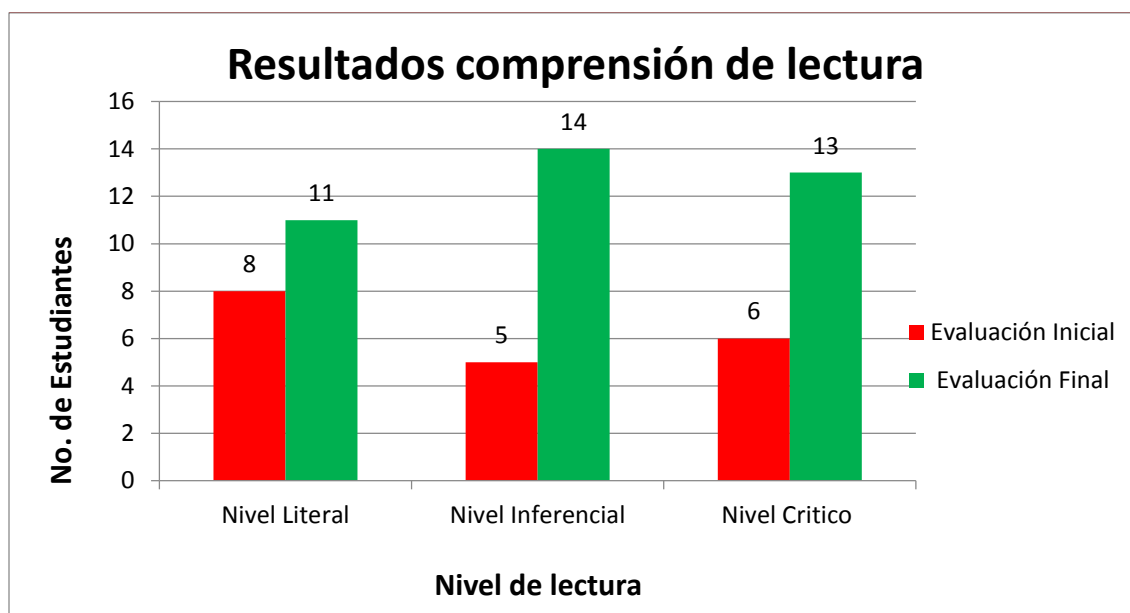





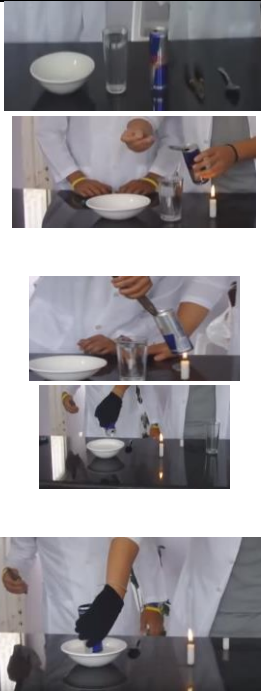
Figura 57. Resultados comprensión de lectura en evaluación inicial y final. Elaboración propia

Claramente se ve que los resultados de la evaluación final fueron superiores a la inicial. Aunque la evaluación final tuvo mayor grado de dificultad, se evidencia el desarrollo de la comprensión de lectura en los estudiantes. Las respuestas a las preguntas inferenciales y críticas superan en más de la mitad a la evaluación inicial. La evaluación inicial diagnóstica se desarrolló con dos preguntas literales, dos inferenciales y dos críticas, basadas en una lectura

sobre la presión arterial. La segunda se aplicó bajo los mismos parámetros, pero se hizo con tres lecturas independientes y más cortas. Aunque ofreció mayor grado de dificultad, los estudiantes lograron mejorar esta segunda fase de la evaluación.

Tabla 25: Descripción de las tres prácticas de laboratorio sobre las leyes de los gases.

Práctica: Ley de Gay Lussac	Práctica: Ley de Charles	Práctica: Ley Combinada de los gases
Descripción	Descripción	Descripción
<ul style="list-style-type: none"> • Se fija la vela al platón • Se vierte un poco de agua en el platón • Se enciende la vela; tener cuidado de no quemarse • Se coloca el vaso invertido de manera que la vela entre en él y se deja apoyado en el platón • Al cabo de unos segundos la vela se apaga y parte del agua asciende por el vaso. <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;">  </div> <p>Veo, pienso y me pregunto: Para los tres términos básicos, esto es, presión, temperatura y</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se coloca el globo en la boca del matraz o de la botella. • Se calienta agua en uno de los recipientes hasta ebullición; el otro recipiente se deja con agua a temperatura ambiente (o puede enfriarse un poco). • Se coloca el matraz o la botella en el recipiente con agua caliente. • Se observa lo que sucede con el globo. • Finalmente, se pasa el matraz (o la botella) al platón con agua fría. • Se observa lo que ahora le sucede al globo al enfriarse la botella. <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;">  </div>	<ul style="list-style-type: none"> • Se llena la lata con agua para determinar su volumen y luego en un recipiente aforado de vierte el agua de la lata para conocer éste. • Se vierten dos cucharadas de agua en la lata. • Se coloca agua en el recipiente o platón. • Se pone a calentar la lata usando la vela o un encendedor. • Una vez caliente la lata, se coloca de inmediato en el recipiente, pero con la boca de la lata hacia abajo. • Se observa lo que sucede con la lata. • Se llena nuevamente la lata (en el estado en que quedó) con agua para determinar su volumen, y luego en un recipiente aforado de vierte el agua de la lata para conocer éste.

<p>volumen, establecer cuáles son las variables y cuál la constante. A través de la observación detallada (paso a paso) del experimento, establecer qué sucedió y por qué. Investigar acerca del movimiento de los gases y la energía cinética.</p> <p>Explicación: Por la temperatura que se crea, los gases se expanden y al apagarse, el volumen, la temperatura y la presión interior se reducen y hace que la presión atmosférica actúe de tal manera que forza el agua a subir hacia cierto límite para igualar las presiones en cuestión.</p>	 <p>Veo, pienso, me pregunto: Para los tres términos básicos, esto es, presión, temperatura y volumen, establecer cuáles son las variables y cuál la constante. A través de la observación detallada (paso a paso) del experimento, establecer qué sucedió y por qué. Investigar acerca del movimiento de los gases y la energía cinética.</p> <p>Explicación: Relación entre temperatura y volumen es directamente proporcional. Si aumenta la temperatura, el volumen aumenta y si disminuye la temperatura, el volumen disminuye. Por tanto el volumen y la temperatura son directamente proporcionales.</p>	 <p>Explicación: La ley combinada de los gases dice que una masa de un gas ocupa un volumen que está determinado por la presión y la temperatura de dicho gas. Estudia el comportamiento de una masa de un gas si ninguna de esas magnitudes permanece constante.</p>
---	--	---

Nota: Elaboración propia.

Actividad # 1. Inicio de la investigación.

Rutina de pensamiento: ¿“De qué crees que se trata el tema de gases?, ¿De qué se trata el tema de gases?, ¿Cómo me di cuenta? (Anticipación).

Se analizó el desempeño de 19 estudiantes en el área de Química grado décimo, durante la realización de experimentos con gases.

Descripción de la intervención: Se contextualizaron los pre-saberes de acuerdo con las clases anteriores.

Tabla 26: Rutina de pensamiento. Antes pensaba... ahora pienso. Actividad 1.

Febrero 29-2016. ¿Qué crees que es un gas?		Marzo 03-2016 ¿Qué es un gas?		Marzo 17-2016 ¿Cómo me di cuenta?	
N° est.	Categoría emergente	N° est.	Categoría emergente	N° est.	Categoría emergente
6	Características generales. Ej: “son elementos incoloros, inodoro que están en la tabla periódica”. Estudiante: 107-A-1	14	Son partículas (moléculas) que se encuentran en el ambiente de manera gaseosa y las afectan cuatro magnitudes: masa, volumen, temperatura y presión	9	Por la docente y una serie de experimentos que realizamos y analizamos en clase.
8	Composición de un vapor que está en el aire común Ej: “es algo que se encuentra en el aire, ya que son partículas que son buenas y malas para la naturaleza, bueno por algo común. Malo por muchos de ellos hace daño”. Estudiante: 108-A-1	2	Átomos con energía cinética	8	Por las actividades y experimentos realizados.
5	El concepto no se acerca a ninguna definición. Ej: “Los gases son el estudio de la temperatura y las cosas de la naturaleza”. Estudiante: 109-A-1	2	Gases con gran energía cinética	2	El concepto no se acerca a ninguna definición.
		1	El concepto no se acerca a ninguna definición.		

Nota: Elaboración propia.

A continuación se presentan gráficamente los resultados.

Gráficas Resultados Rutina de Anticipación.

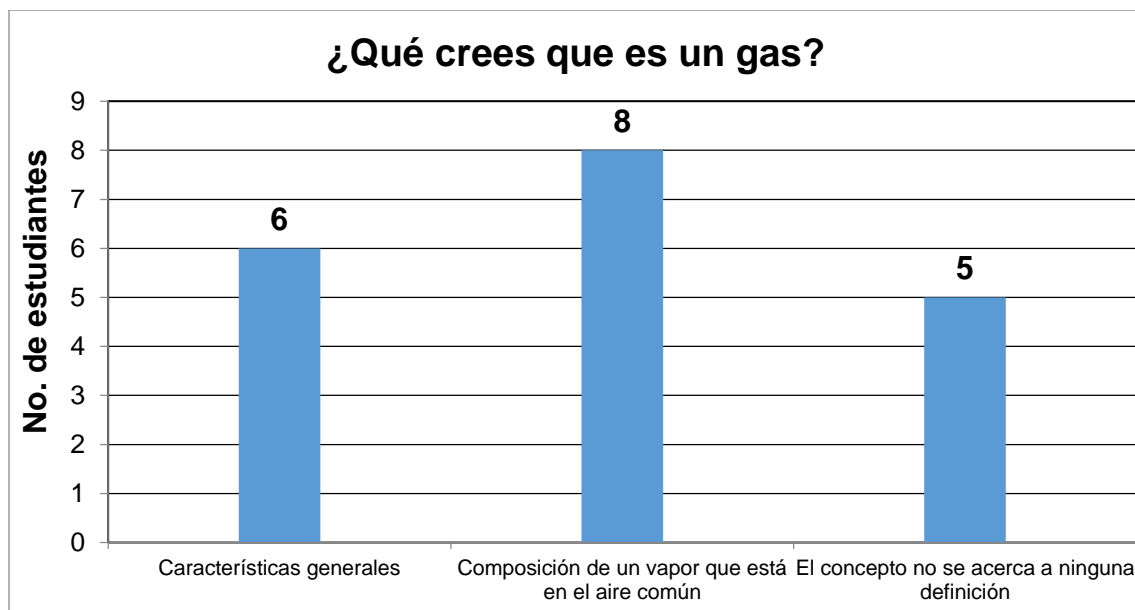


Figura 58. Rutina de pensamiento, ¿Qué crees que es un gas? Actividad No. 1. Grado 10. Elaboración propia

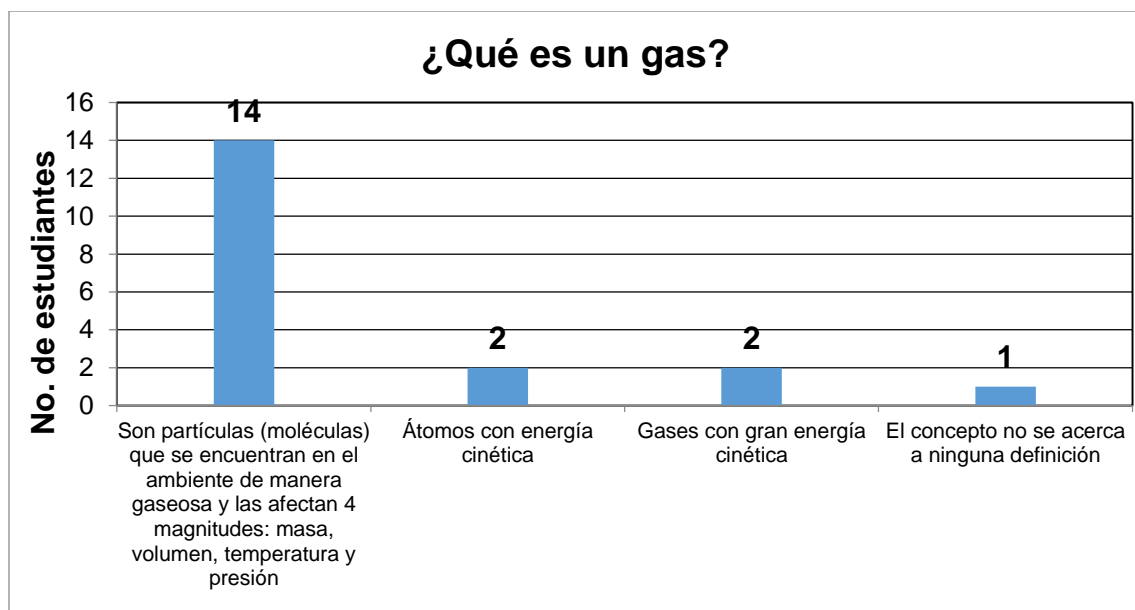


Figura 60. Rutina de pensamiento, ¿Qué es un gas? Actividad No. 1. Grado 10. Elaboración propia

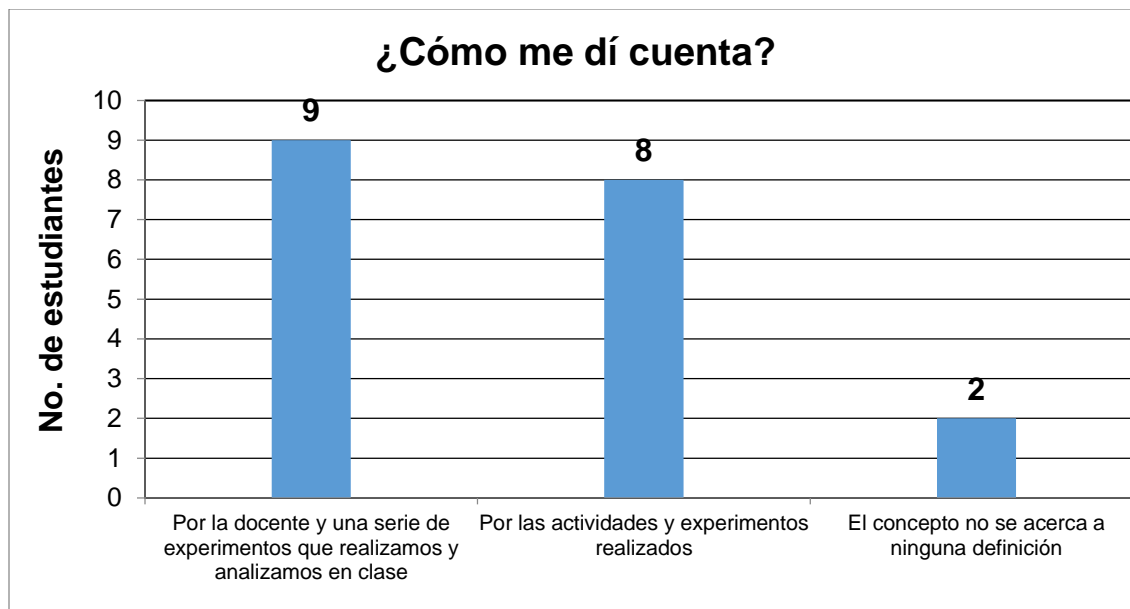


Figura 59. Rutina de pensamiento, ¿Cómo me di cuenta?. Actividad No. 1. Grado 10. Elaboración propia.

Análisis

- Se inicia esta rutina introduciendo al estudiante al tema de gases. Inicialmente al desarrollar la primera parte de la rutina se busca visualizar cuáles son los pre-saberes que los estudiantes tienen con base en sus experiencias y conocimientos y, aunque algunos (5 estudiantes de 19) no se acercaron a una definición, la mayoría (14 estudiantes) logran dar una descripción general y aproximada.
- En la segunda etapa de la rutina, se avanza con una base teórica general a través de diapositivas; los estudiantes se mostraron receptivos e hicieron preguntas. Sin embargo, no es fácil para todos anticipar acerca del contenido de una lectura sobre gases, debido a que mientras algunos tienen nociones que los acercan al concepto, otros las tienen parciales y otros no tienen ninguna aproximación. Por las respuestas que escriben, y aunque en este momento se encuentran a la mitad del proceso, tienen definiciones con conceptos relacionados, pero difusos en su explicación.
- En la tercera etapa de la rutina en el ítem “*cómo me di cuenta*” que se realiza durante una base avanzada del proceso, los estudiantes logran hacer visible su pensamiento porque hacen conexiones entre lo que piensan e interpretan. Un ejemplo de ellos es cuando el estudiante describe: “me di cuenta que eran gases porque solo hablamos de moléculas que están más libres, que tenían un volumen indefinido, una masa, una temperatura y presión y que pues

nuestro ojo no ve”. Estudiante 110-A-1. Sin embargo, se evidencia en dos estudiantes que su comprensión no fue clara por cuanto describen: “por los experimentos o laboratorios que vimos, en el experimento de la vela vimos reflejado todas las bases” (estudiante 111-A-1), aun así, describen que se dieron cuenta por la práctica experimental y las explicaciones dadas por la docente.

Los estudiantes se organizaron por grupos de trabajo y cada uno debía presentar en 1/8 de cartulina las categorías y subcategorías correspondientes.

- En el tablero, debajo de la descripción de cada ley, se fueron clasificando las categorías “veo”, “pienso” y “me pregunto”.
- Unas vez organizadas las cartulinas, entre los alumnos y la docente se fueron leyendo y socializando para construir pensamiento grupal, y hacer los análisis correspondientes.



Tabla 27: Rutina de pensamiento. “Veo, pienso y me pregunto”. Actividad 2.

Veo		Pienso		Me pregunto (Ver Nota)	
N° est.	Categoría emergente	N° est.	Categoría emergente	N° est.	Categoría emergente
					Ley de Gay Lussac: Experimento vela y agua
2	Expresa lo que se observa sin interpretaciones.	0	Expresa lo que sucede y logra predecir la ley.	4	¿Por qué se sube el nivel del agua?

15	Expresa lo que observa e interpreta	1	Expresa lo que sucede pero la predicción no corresponde a la ley.	3	¿Por qué se apaga la vela?
2	Lo que expresa no corresponde a lo observado porque el lenguaje que utiliza es confuso. Ej: “a medida que se la pasa la llama va perdiendo fuerza, por la pérdida de oxígeno”.	7	Expresa lo que sucede. Hace interpretación pero no predicción.	4	¿Si hubiera más agua se apagaría más rápido?
		2	Expresa lo que sucede pero no interpreta	1	Si el agua contiene oxígeno por qué se apagará la llama?
		9	Su pensamiento se desvía de la interpretación y de la predicción. Ej: “la capa de ozono incluye en este proyecto”. “pienso porque se apagó que características pasan por que es que se apaga”.		Categoría Ley combinada de los gases: Experimento con lata, temperatura y agua.
				2	¿Por qué la lata se reduce al simple contacto con el agua?
				2	¿Por qué la lata al introducirla en agua fría se comprime y empieza a hacer sonidos?
					Categoría Ley de Charles: Experimento con dos botellas plásticas,

					bomba, agua y temperatura.
				2	¿Por qué con agua caliente se infla y con agua fría se encoge?
				1	Una estudiante dice que no tiene qué preguntar.

NOTA: Para esta rutina, el ítem “Me pregunto” se subdividió entre los 19 estudiantes en las tres prácticas de laboratorio indicadas. Elaboración propia.

Gráficas Resultados rutina Veo, Pienso y Me pregunto (predicción).

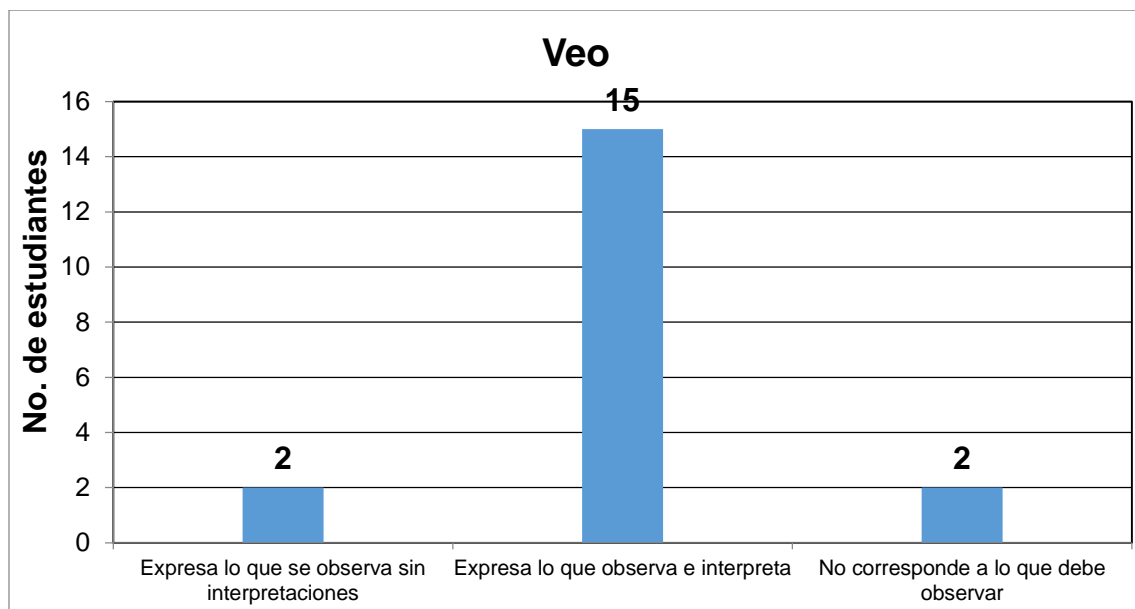


Figura 60. Rutina de pensamiento, Veo. Actividad No. 2. Grado 10. Elaboración propia.

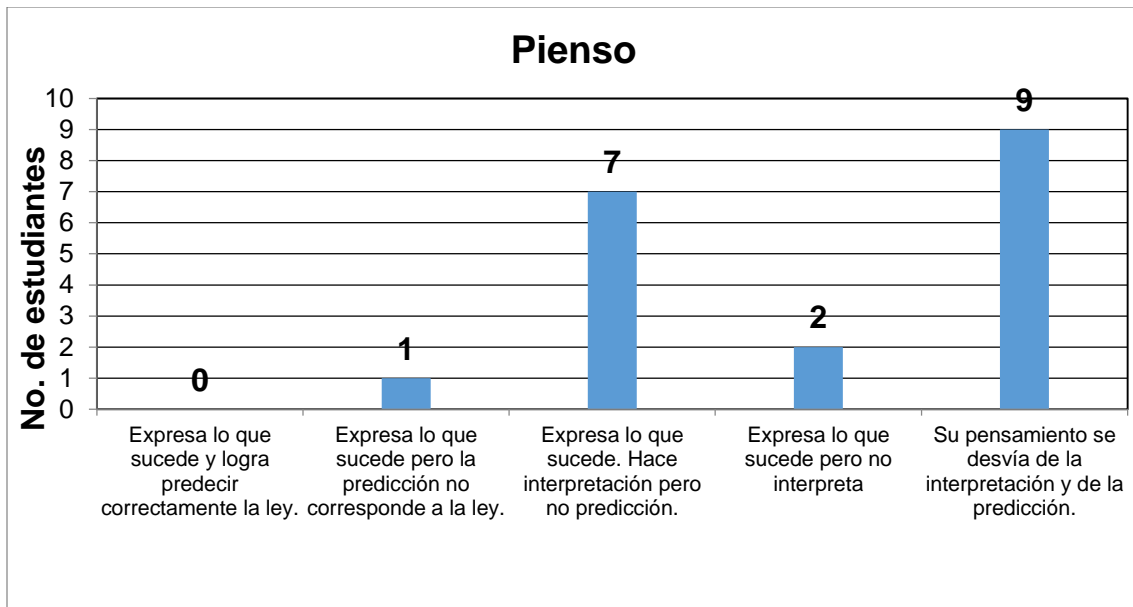


Figura 61. Rutina de pensamiento, Pienso. Actividad No. 2. Grado 10. Elaboración propia.

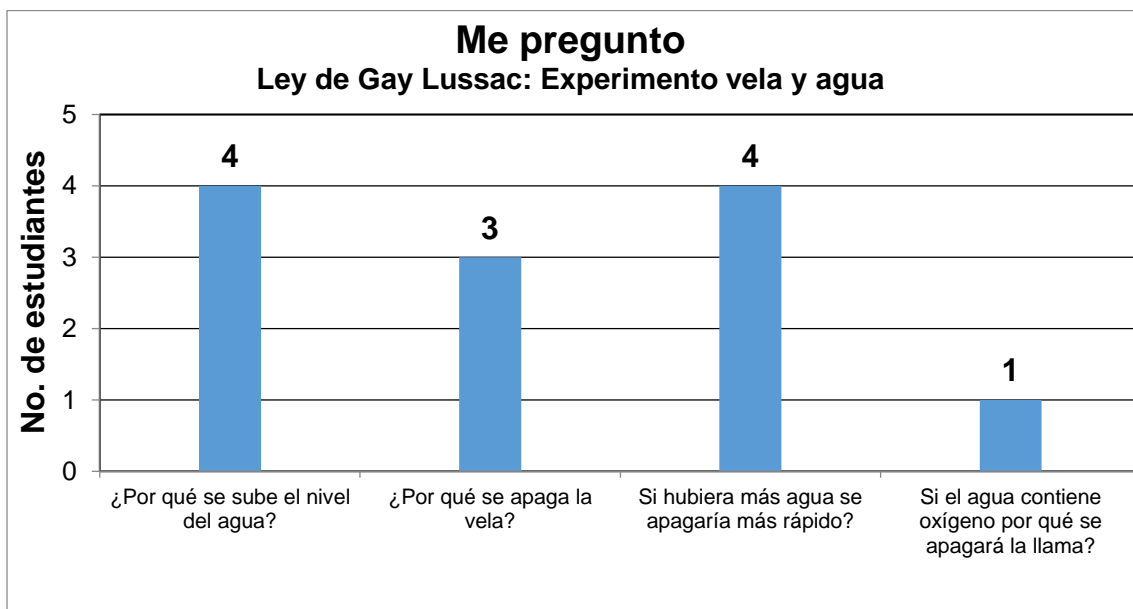


Figura 64. Rutina de pensamiento, Me pregunto Ley de Gay Lussac. Actividad No. 2. Grado 10. Elaboración propia.

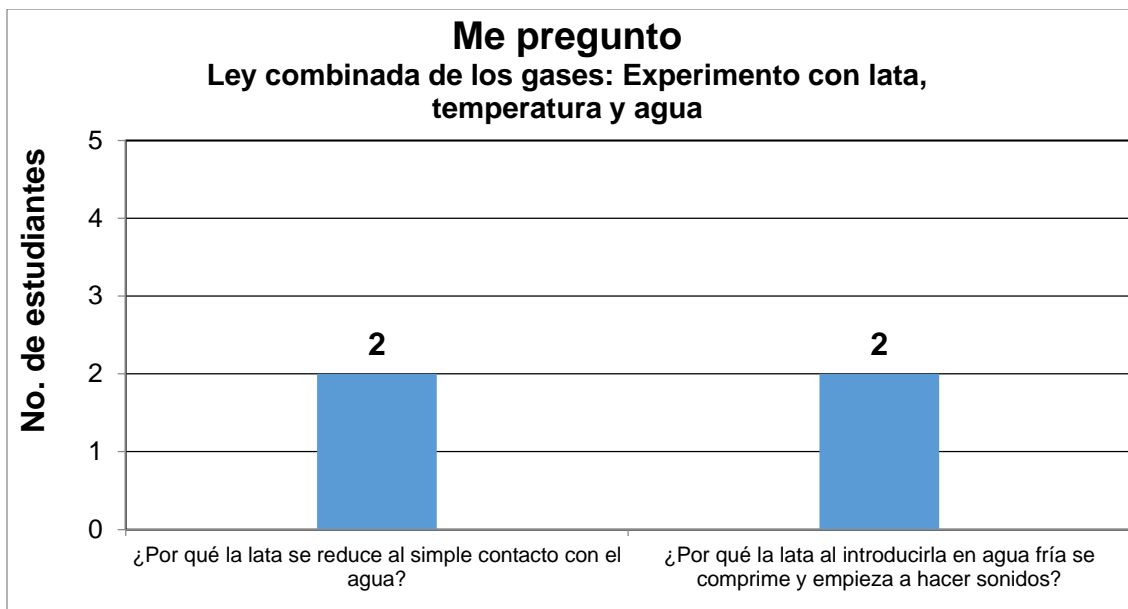


Figura 62. Rutina de pensamiento, Me pregunto Ley combinada de los gases. Actividad No. 2. Grado 10. Elaboración propia.

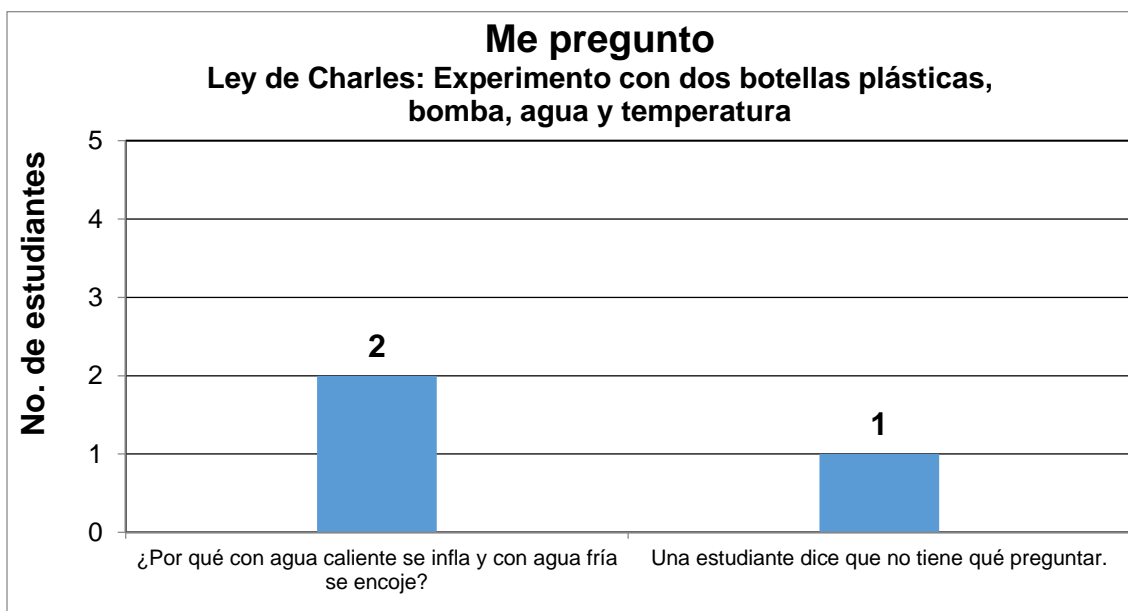


Figura 63. Rutina de pensamiento, Me pregunto Ley de Charles. Actividad No. 2. Grado 10. Elaboración propia.

Análisis

Rutina veo, pienso y me pregunto (predicción):

En la unidad EpC, realizamos diferentes prácticas de laboratorio sobre las leyes de los gases (Gay Lussac, Charles y Ley Combinada), en las que los estudiantes debían predecir sobre la

marcha de la práctica, a qué ley de los gases correspondía cada experimento, previo manejo de la parte teórica. Hubo dificultad porque se había planeado el laboratorio para dos horas y por las dinámicas del Colegio asignaron realizar una dirección de curso, por tanto, se tuvo que hacer el laboratorio en una hora. Los estudiantes se mostraron interesados; se hicieron cinco grupos de trabajo con diferentes prácticas. Se organizó una mesa central en la que cada grupo pasaba a realizar su práctica y alrededor los demás grupos observaban. En ese momento cada grupo debía desarrollar la rutina.

- En el ítem “**veo**” a los estudiantes se les dio la instrucción de describir en el formato de la rutina lo que veían; los resultados muestran que inmediatamente observan, inician la interpretación tratando de explicar lo que sucede en cada práctica. Se mostraron sorprendidos, pero en ese instante no lograron predecir la ley que les fue asignada, hacen una descripción literal de lo que sucede, pero no logran “visibilizar” en su pensamiento la magnitud de la presión y masa en los gases. Las predicciones sobre las magnitudes de temperatura y volumen fueron más acertadas, por cuanto eran físicamente visibles para ellos. De acuerdo con los resultados, les es más fácil describir lo que ven, lo que sugiere que tienen un pensamiento concreto, mientras que el pensamiento abstracto les es más difícil de explicar en su descripción. Se deduce que la dificultad que presentaron en la descripción del pensamiento abstracto, en cuanto a la masa y la presión se puede deber a su formación en años anteriores, pues son estudiantes cuyos procesos académicos han tenido un enfoque pedagógico tradicional y la mayoría realizan las actividades para dar cumplimiento a la tarea.

Se deben implementar estrategias que lleven a desarrollar este pensamiento, ya que en esta edad (16-17 años), está presente la etapa operacional formal, la cual se da de los 11 años hasta la adultez, operaciones mentales aplicadas a ideas abstractas; aplicadas a pensamiento lógico y abstracto.

Dos de ellos se desvían de la predicción, tal vez porque estaban distraídos, observación que hice durante la práctica.

De acuerdo con estos resultados, se debe lograr a través de las rutinas de pensamiento, adquirir la comprensión. Para esta investigación se tuvo en cuenta la rutina de pensamiento *veo, pienso y me pregunto*, antes pensaba que.... ahora pienso

- que...., puesto que apuntan a desarrollar habilidades de pensamiento como la observación detallada y la descripción, la construcción de explicaciones e interpretaciones, razonar con evidencias, hacer conexiones, considerar distintos puntos de vista y perspectivas, capturar la esencia y llegar a conclusiones y, hacer preguntas y cuestionarse, habilidades de pensamiento investigadas por Ron Richart y David Perkins.
- En el ítem “**pienso**” solo un estudiante hace una predicción errada de la ley. Casi la mitad interpreta describiendo lo que sucede pero no logran hacer predicción y los demás realizan la práctica pero la predicción no corresponde. No se evidencia su comprensión en ese momento a través de la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto. En el campo de las ciencias las habilidades de pensamiento que llevan a desarrollar procesos de interpretación y predicción son muy importantes, pues en la fase experimental se emplea un método común a las ciencias como son la observación de fenómenos, la formulación de preguntas, revisión de trabajos previos, formulación de hipótesis, comprobación experimental de la hipótesis, controlar variables, planeamiento y divulgación de las conclusiones y elaboración de leyes. Aunque esta investigación no tiene como objetivo realizar una investigación de carácter científico con los estudiantes, sí se pretende desarrollar una comprensión en la comunicación en mi caso, enfocada a las ciencias.
 - En el ítem “**me pregunto**” la mayoría de los cuestionamientos van encaminados a la práctica de la vela. Esta práctica les causó gran interés y la realizaron repetidas veces. Las preguntas en su gran mayoría fueron encaminadas a lo que observan. Solo un estudiante logra hacer abstracción y hace una pregunta que involucra una situación no visible para él, porque hace una analogía entre el oxígeno del aire y el oxígeno del agua, es decir, se pregunta por qué se apaga la vela, sabiendo que el aire contiene oxígeno que permite la combustión, si al apagarse la vela, en las moléculas de agua hay presencia de oxígeno.
 - A los estudiantes se les pide escribir un informe de laboratorio para entregar ocho días después de la práctica, en el que deben analizar los comportamientos y características de los gases, describir y predecir qué ley les correspondió, manejando el método científico y un lenguaje apropiado a la situación.

El resultado en los informes muestra que dos grupos no lograron decir a qué ley correspondía la práctica de laboratorio, dos grupos realizaron los análisis y lograron predecir la ley y un grupo lo hace copiando la búsqueda por internet. Los primeros tuvieron dificultades en el análisis de los resultados en las prácticas de laboratorio, los segundos realizaron una búsqueda teórica sobre el tema, que se evidencia a través del informe, pues logran hacer observación, construyeron explicaciones, interpretaron, hicieron conexiones y llegaron a conclusiones. El grupo que hace la búsqueda por internet, probablemente lo hacen por cumplir la tarea, porque en el informe pegan imágenes de internet y utilizan un lenguaje muy elaborado para hacer las descripciones, por ejemplo. “...es una teoría física que explica el comportamiento y propiedades macroscópicas de los gases a partir de una descripción estadística de los procesos moleculares microscópicos”. En el anexo # 8 están las fotos que evidencian lo mencionado.

De acuerdo con la unidad de EpC se les solicita a los estudiantes realizar una consulta general sobre los gases, su historia, características, propiedades físicas y químicas, usos, componentes, formas de extracción y beneficios, así como una **reflexión final** escrita sobre los perjuicios para el hombre y el planeta, la problemática del calentamiento global y sus efectos.

En la presentación y exposición del trabajo se encontró que todos hicieron la consulta acorde con los parámetros citados anteriormente, pero la escritura es una copia de su búsqueda. Esto quiere decir que los estudiantes están acostumbrados a extraer lo explícito de una información sin hacer otros procesos de pensamiento como el inferir, argumentar y realizar análisis crítico desde un texto y práctica científica. Posiblemente se deba a que los docentes no logran desarrollar estas habilidades de comprensión de los estudiantes en prácticas anteriores y asimismo presentan dificultad al expresar ideas por escrito. En este orden de ideas, Lerner (2001), explica que es posible “generar condiciones didácticas que permiten poner en escena- a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar)” (p. 32), en la que la escuela tenga herramientas para hacer de la lectura un ejercicio significativo para el estudiante. Esto lleva a analizar, se debe desarrollar el pensamiento científico a través de la comprensión de lectura de este tipo de textos.

Al final, hicieron una reflexión que socializaron mediante debate sobre la problemática global, logrando en este sentido visibilizar un pensamiento inferencial y crítico. Por ejemplo a la pregunta ¿qué pasaría si los gases desaparecieran del planeta y cuáles son las consecuencias por

su mal uso?, uno de los grupos escribió y socializó “los gases dejan pasar la luz solar, la cual alcanza la superficie terrestre y marina y se transforma en calor, es decir, en radiación infrarroja.....el uso exagerado del combustible, carbón, petróleo, gas incrementa los gases lo cual eleva demasiado la temperatura del planeta. El “calentamiento global” causa grandes alteraciones en el clima y problemas en la tierra. Los gases aumentan debido a las actividades humanas: deforestación y degradación de los bosques y lo dicho anteriormente”. Asimismo, analizan, determinan y concluyen que los gases nos ofrecen muchos beneficios en la salud y la industria, pero que el mal manejo que se les da en la exposición al medio ambiente sin restricción gubernamental, lleva a que sean fuente de contaminación que afecta al planeta a nivel global.

A los estudiantes se les facilita expresarse verbalmente por cuanto no se requiere de reglas semánticas y sintácticas tan estrictas, como si lo requiere la participación escrita, pues en ésta la construcción de ideas y explicaciones, requiere de utilizar con mayor rigurosidad la gramática.

De acuerdo con este análisis, considero que la práctica pedagógica debe cambiar, orientándola hacia las actividades relacionadas con las “rutinas de pensamiento” teniendo en cuenta que éstas se deben desarrollar continuamente, hasta convertirlas en un hábito para mejorar las habilidades de pensamiento, sobre todo en lo que concierne a la anticipación y predicción, pues la rutina veo, pienso y me pregunto (predicción), apunta a desarrollar la observación, la interpretación y el cuestionamiento, procesos fundamentales en el contexto de las ciencias, así como el manejo y comprensión de un lenguaje científico por parte de los estudiantes.

A lo largo de este trabajo de investigación, se evidenció que la práctica pedagógica de forma tradicional debe cambiarse para propiciar en los estudiantes la motivación, el interés por el conocimiento, la comprensión en la lectura de los textos científicos y el desarrollo del pensamiento, como actividades que potenciarán y visibilizarán el pensamiento en los estudiantes.

Actividad # 3. Cierre de la investigación.

Rutina de pensamiento: ¿“De qué crees que se trata el tema de gases?, ¿De qué se trata el tema de gases?, ¿Cómo me di cuenta? (Anticipación).

Se analizó el desempeño de 19 estudiantes en el área de Química grado décimo, durante la realización de experimentos con gases.

Descripción de la intervención: Se contextualizaron los pre-saberes de acuerdo con las clases anteriores.

Tabla 28: Rutina de pensamiento antes pensaba...ahora pienso. Actividad 3.

Abril 14-2016 ¿Qué crees que es un gas?		Abril 14-2016 ¿Qué es un gas?		Abril 14-2016 ¿Cómo me di cuenta?	
N° est.	Categoría emergente	N° est.	Categoría emergente	N° est.	Categoría emergente
12	Características generales. Ej: “son elementos incoloros, inoloro que están en la tabla periódica”.	14	Son partículas (moléculas) que se encuentran en el ambiente de manera gaseosa y las afectan cuatro magnitudes: masa, volumen, temperatura y presión	11	Por la docente y una serie de experimentos que realizamos y analizamos en clase.
6	Define y relaciona con las magnitudes que los afectan. Ej:”Trata de los conceptos de temperatura, presión, volumen y densidad”.	4	Características generales.	8	Por las actividades y experimentos realizados.
1	El concepto no se acerca a ninguna definición. Ej: “Los gases son el tipo de sustancia que sale de ciertos componentes al ponerlos en una temperatura”.	1	El concepto no se acerca a ninguna definición.		

Nota: Elaboración propia.

A continuación se presentan gráficamente los resultados.

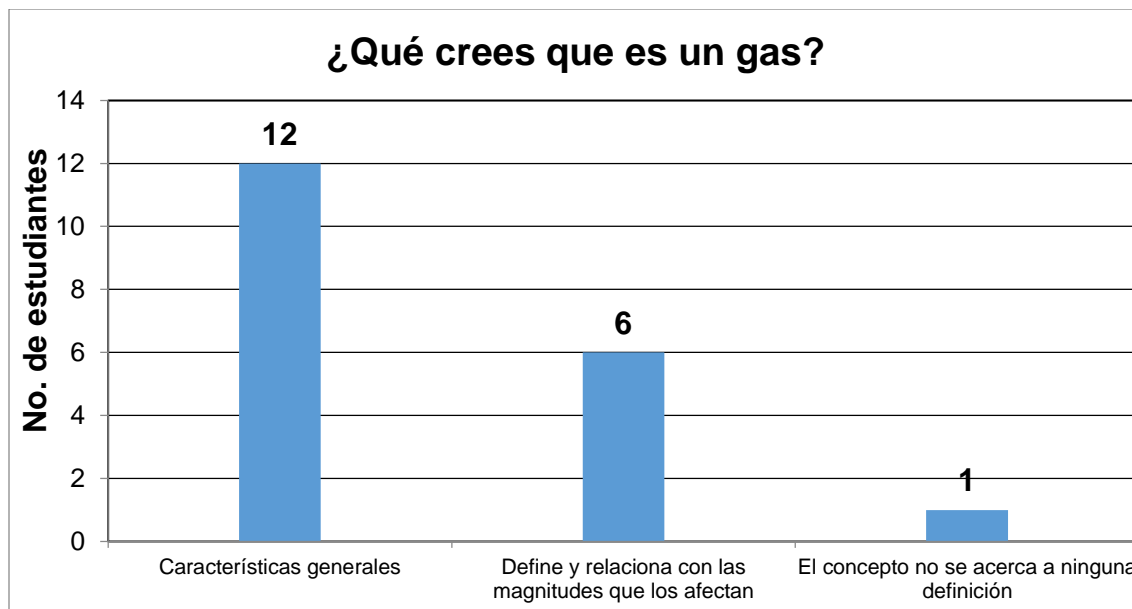


Figura 64. Rutina de pensamiento, ¿Qué crees que es un gas? Actividad No. 3. Grado 10. Elaboración propia.

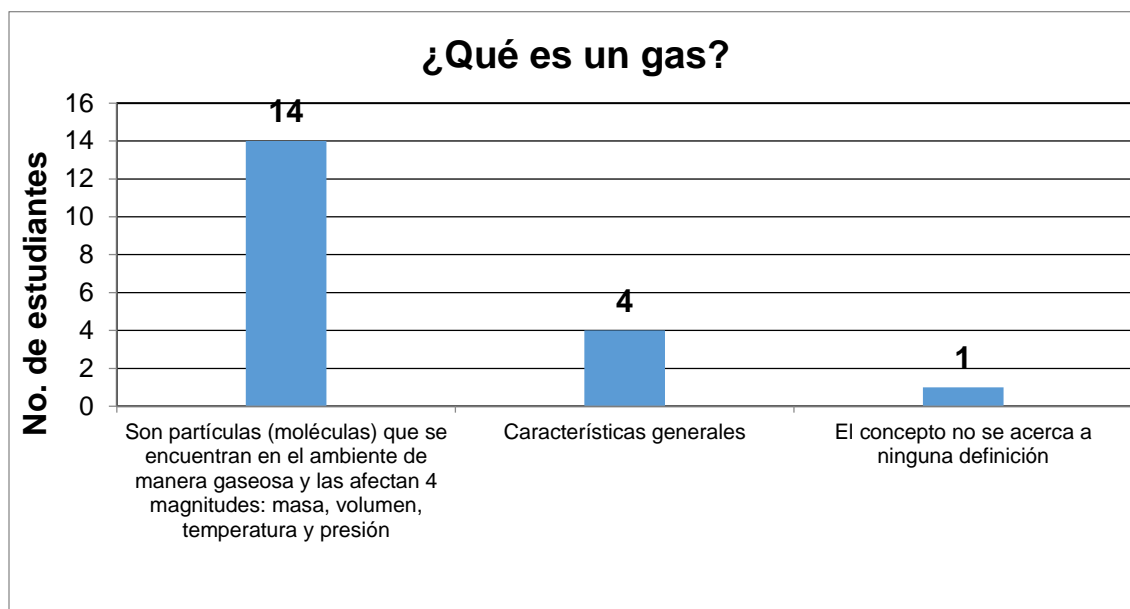


Figura 68. Rutina de pensamiento, ¿Qué es un gas? Actividad No. 3. Grado 10. Elaboración propia.

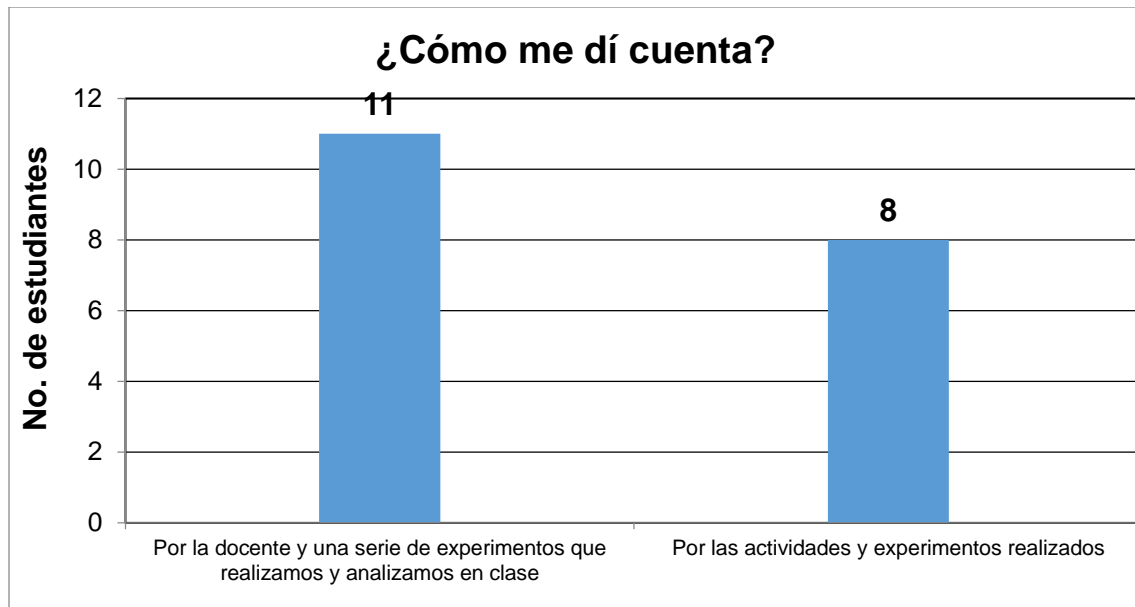


Figura 65. Rutina de pensamiento, ¿Cómo me di cuenta? Actividad No. 3. Grado 10. Elaboración propia.

Análisis

Esta prueba de cierre se realizó al final del proceso de la intervención. En el mismo día ellos hacen la rutina definiendo ¿qué crees que es un gas?, ¿de qué se trata el tema de gases? y ¿cómo te diste cuenta?

De acuerdo con los resultados que se presentan en la gráfica en la primera pregunta *ítem* ¿qué crees que es un gas? doce (12) de los diecinueve (19) estudiantes relacionan los gases con sus características generales, mencionando que están afectados por diferentes condiciones ambientales, utilizan un lenguaje contextualizado en las ciencias naturales, se apropian de términos como la composición de los gases, transformación, tipos de gases que existen, volumen, moléculas, proporciones, energía, estructura e interacción, entre otros. En este sentido, se evidencia mayor comprensión del tema, adquisición del lenguaje propio de la disciplina, por cuanto empiezan a utilizar con mayor fluidez y frecuencia esta terminología. Seis (6) de ellos enfatizan sobre las magnitudes que afectan los gases; éstas fueron relevantes para el desarrollo de las prácticas pues se usaron para comprender el comportamiento de los mismos. En estos resultados se evidencia que un (1) estudiante aún no tiene claridad sobre el tema trabajado.

En el segundo *ítem* ¿de qué se trata el tema de gases? catorce (14) de los diecinueve (19) estudiantes lograron definir, relacionar, conectar, construir explicaciones e interpretaciones y

llegar a conclusiones. En este punto se evidencia que los estudiantes han interiorizado la comprensión del tema, visibilizando habilidades de pensamiento al hacer estas relaciones. Tanto la construcción taxonómica, como el lenguaje que utilizan muestran un desarrollo en su pensamiento. Cuatro (4) de ellos mencionan nuevamente las características generales propias de los gases y sólo uno (1) aún tiene dificultad. Cabe resaltar en este punto, que es el mismo estudiante del ítem anterior.

En el tercer *ítem* ¿cómo te diste cuenta? Once (11) de los diecinueve (19) estudiantes, consideraron la perspectiva que a través de los experimentos realizados, ejercicios y análisis en clase, acompañados y guiados por la docente, les permitieron llegar a la comprensión y al aprendizaje. Ocho (8) de ellos no mencionan a la docente, pero aducen que llegaron a la interiorización del tema por las actividades y experimentos realizados. Como se mencionó anteriormente, en este ítem también manejan una escritura, lenguaje fluido y consideraciones propias de la práctica pedagógica puesta en la investigación en referencia a la EpC y las rutinas de pensamiento.

Actividad # 4. Cierre de la investigación.

Tabla 29: Rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto. Actividad 4.

Veo		Pienso		Me pregunto (Ver Nota)	
N° est.	Categoría emergente	N° est.	Categoría emergente	N° est.	Categoría emergente Ley de Gay Lussac: Experimento vela y agua
7	Expresa lo que se observa sin interpretaciones.	1	Expresa lo que sucede y logra predecir la ley.	2	¿Por qué se sube el nivel del agua?
10	Expresa lo que observa e interpreta	0	Expresa lo que sucede pero la predicción no corresponde a la ley.	1	¿Por qué se apaga la vela?

2	Lo que expresa no corresponde a lo observado porque el lenguaje que utiliza es confuso. Ej: “yo vi que los gases se expanden cuando pasa de una temperatura alta a una más baja los gases se expanden y cuando el agua el encapsulada a presión, dicha presión hace que el gas se expanda”.	12	Expresa lo que sucede. Hace interpretación pero no predicción.	0	¿Si hubiera más agua se apagaría más rápido?
		0	Expresa lo que sucede pero no interpreta	0	Si el agua contiene oxígeno ¿por qué se apagará la llama?
		6	Su pensamiento se desvía de la interpretación y de la predicción. Ej: “que la lata por qué se empieza a reducir si cuando está en el calor solo tiene una cosa negra en ella parte donde se pone la vela”.		Categoría Ley combinada de los gases: Experimento con lata, temperatura y agua.
				0	¿Por qué la lata se reduce al simple contacto con el agua?
				0	¿Por qué la lata al introducirla en agua fría se comprime y empieza a hacer sonidos?

				12	Preguntas generales que trascienden las prácticas de laboratorio (¿si en la tierra hay el doble de gases que hay hoy, qué pasaría?)
				3	Preguntas relacionadas con esta ley
					Categoría Ley de Charles: Experimento con dos botellas plásticas, bomba, agua y temperatura.
				1	¿Cómo actúa la temperatura en conjunto con el agua en un volumen predeterminado?
				0	Preguntas relacionadas con esta ley

NOTA: Para esta rutina, el ítem “Me pregunto” se subdividió entre los 19 estudiantes en las tres prácticas de laboratorio indicadas. Elaboración propia.

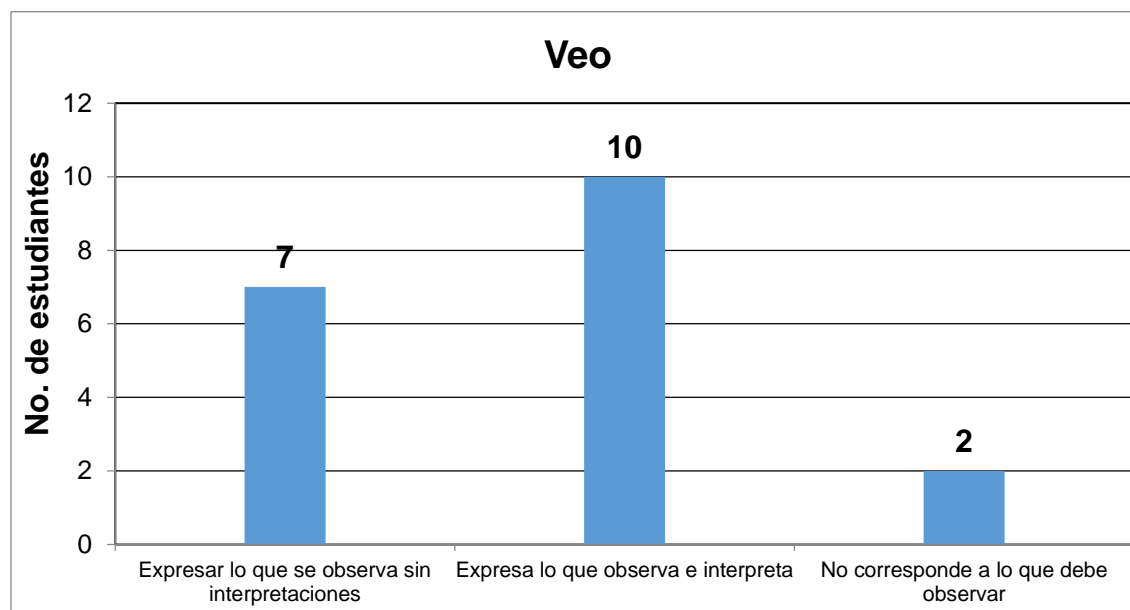


Figura 66. Rutina de pensamiento, Veo. Actividad No. 4. Grado 10. Elaboración propia.

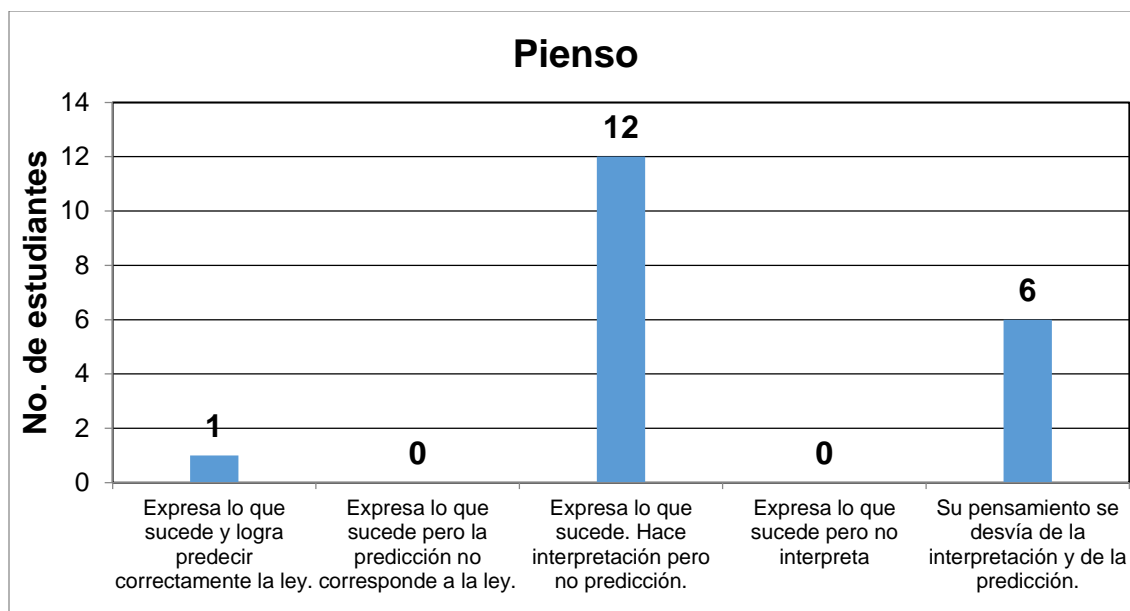


Figura 67. Rutina de pensamiento, Pienso. Actividad No. 4. Grado 10. Elaboración propia.

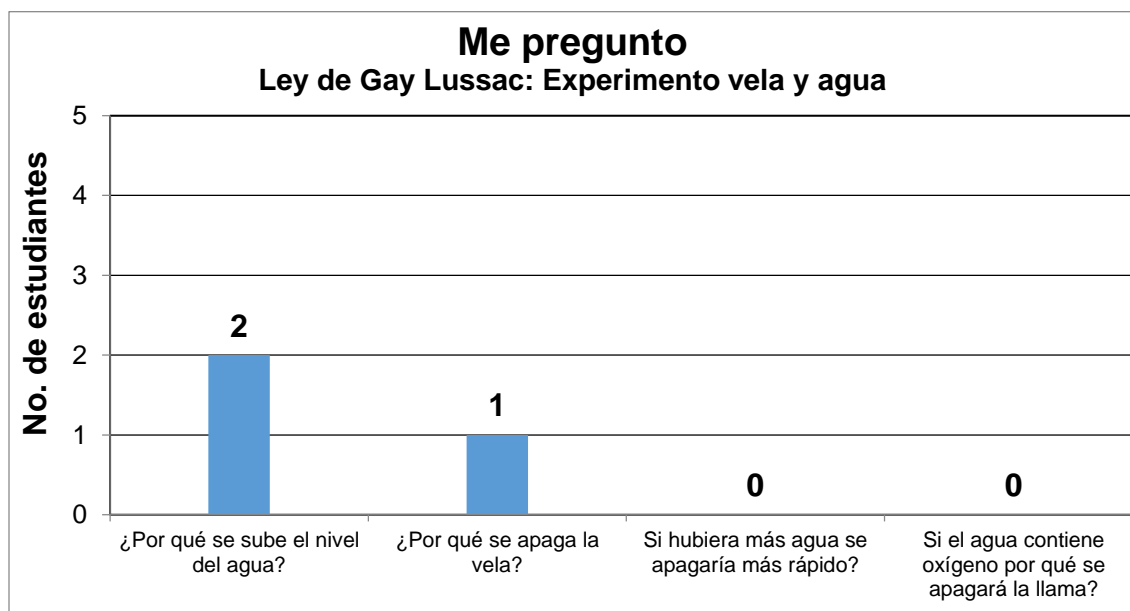


Figura 68. Rutina de pensamiento, me pregunto Ley de Gay Lussac. Actividad No. 4. Grado 10. Elaboración propia.

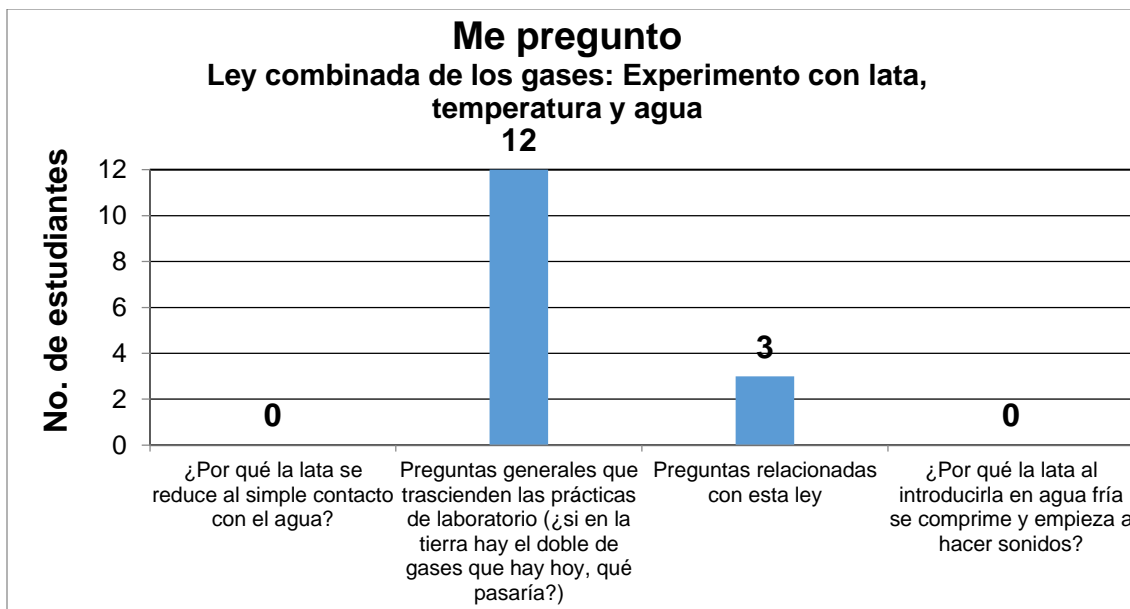


Figura 69. Rutina de pensamiento, me pregunto Ley combinada de los gases. Actividad No. 4. Grado 10. Elaboración propia.

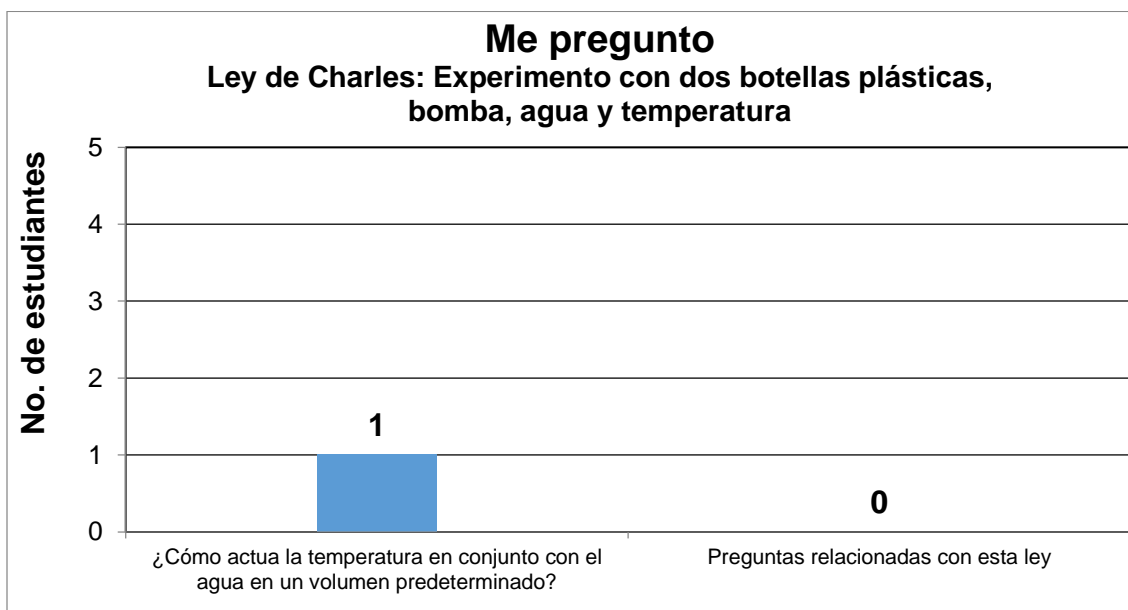


Figura 70. Rutina de pensamiento, me pregunto Ley de Charles. Actividad No. 4. Grado 10. Elaboración propia.

Resultados de la rutina veo, pienso y me pregunto cierre de la investigación:

Esta prueba de cierre se realizó al final del proceso de la intervención. En la aplicación de este instrumento en el mismo día los estudiantes dan respuesta de los tres ítems.

De acuerdo con los resultados en la gráfica en la primera pregunta *ítem Veo*, la mayoría de los estudiantes logran describir lo que ven y realizan una interpretación. Dado que esta es una prueba de cierre que se aplica tiempo después de realizadas las prácticas de laboratorio, los estudiantes se ven abocados a recordar lo sucedido anteriormente. Su pensamiento describe con mayor precisión detalles de lo visto y logran utilizar un lenguaje científico más apropiado a lo visto.

En el segundo *ítem pienso*, la mayoría de los estudiantes hacen la interpretación de lo que sucede, argumentan y explican apoyándose en las leyes, utilizando un lenguaje científico y hacen conclusiones.

En el tercer *ítem me pregunto*, la mayoría formulan preguntas más estructuradas, utilizan un lenguaje científico acorde con la temática y se enfocan más allá de las prácticas. Expresan inquietudes que apuntan a la vida real y se basan en supuestos diferentes a los comportamientos de los gases orientados en clase. Esto conduce a pensar que el nivel de entendimiento ha avanzado, ya que logran considerar otras opciones y perspectivas. Incluye algunos ejemplos. Por ejemplo: “¿Si en la tierra hubiera el doble de gases que hay hoy en día que pasaría?, ¿El gas se puede transmitir en el espacio?, ¿Podría el gas mutar al ser humano?. Estudiante 115-P-2. ¿Por qué Gay Lusaac, Boyle y Charles decidieron estudiar estos fenómenos?, ¿Por qué el interés de descubrir tantas cosas como estas? Estudiante 112-P-2. ¿Si no existieran los gases podría haber otro método de sobrevivir? Ya que claramente los gases son fundamentales para la vida y ¿si existiera como cuál sería? Estudiante 110-P-2.

Estos resultados demuestran que al aplicar la unidad de EpC, apoyada en las rutinas de pensamiento “antes pensaba...ahora pienso” y “veo, pienso y me pregunto”, se logró que los estudiantes desarrollaran sus habilidades de pensamiento y les permitió una mejor comprensión de lectura.

El cambio de práctica pedagógica de lo tradicional a la puesta en marcha de la unidad de la EpC, modificó la concepción que se tenía en cuanto a que la comprensión de lectura era competencia del área de humanidades y nada tenía que ver con las ciencias. Este cambio en la concepción permitió implementar en los estudiantes un nuevo marco educativo, en el que la transmisión de conocimiento desaparece, surgiendo una nueva forma de enseñanza para la comprensión de lectura. El permitir que los estudiantes se conviertan en los actores principales de sus propios conocimientos, les abre nuevos caminos, en donde se ven movidos a explorar,

indagar, preguntar y finalmente organizar sus pensamientos y nuevos saberes para ser comunicados.

El cambio en las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras, les permitió crear ambientes de aprendizaje propicios para desarrollar eficazmente la comprensión en los estudiantes. Se han dado múltiples beneficios que favorecen la comprensión, entre los que se cuentan, el permitir que los estudiantes expresen sus pre-saberes de forma espontánea, que se creen espacios de tiempo en donde ellos logren hacer reflexiones individuales sobre el conocimiento, y puedan compartirlas con sus pares y profundizar. Así mismo, momentos en los que se les permita expresar inquietudes que conlleven a clarificar sus comprensiones.

Otra ventaja que se vislumbró al aplicar este nuevo enfoque, es la posibilidad que los estudiantes puedan participar de manera natural manifestando sus pensamientos. Lo que se observó en el aula fue que los estudiantes que no participan, lo hicieran, sin presión alguna permitiendo que la docente profundizara en el conocimiento y que los mismos estudiantes condujeran sobre el tema expuesto.

Se visibilizó la reflexión de su pensamiento en el “antes pensaba...ahora pienso”, en el momento en que ellos leían lo descrito al inicio y al final del tema. Se hicieron conscientes del cambio de pensamiento y de su comprensión. El haber aplicado este nuevo enfoque pedagógico, permitió que se rompiera con la clase magistral; las docentes dueñas del conocimiento y la respuesta a preguntas que siempre eran generadas por las docentes, las cuales se esperaba fueran respondidas de forma literal. A su vez, la evaluación se transformó de respuestas literales esperadas sobre un texto, a exponer unos criterios bajo los cuales los estudiantes siguen una ruta que les permite continuamente considerar el progreso en su comprensión, con la posibilidad de mejora continua.

Conclusiones

- ❖ Las estrategias abordadas para el desarrollo de la comprensión de lectura: anticipación, predicción, inferencia, lectura de imágenes, lectura individual y grupal, entre otras, deben propender por el desarrollo del pensamiento, ya que el sujeto lector hace construcciones de sentido en su proceso de aprendizaje.
- ❖ Las rutinas de pensamiento y la aplicación de la unidad de la EpC permiten buscar la significación en la construcción del conocimiento mediante la lectura comprensiva. En la comprensión de lectura son importantes las estrategias de predicción y anticipación porque activan los conocimientos previos y ayudan a desarrollar las habilidades de pensamiento.
- ❖ La comprensión se da en diferentes niveles, que vale la pena reconocer, ya que cada uno implica un proceso especial y un avance sobre el pensamiento. El literal era el más utilizado ya que hacía parte habitual de nuestras prácticas. A partir del desarrollo de la investigación, se concluyó que en todos los grados se pueden trabajar el nivel literal, inferencial y crítico; lo que realmente varía es la complejidad en el desarrollo de los mismos. Esto implica que el docente plantee su unidad de comprensión de acuerdo con el grado y la edad de los estudiantes. Otra forma para favorecer el proceso de la comprensión de lectura es que el docente le brinde a los estudiantes situaciones y materiales de lectura que sean significativos para ellos y así guiarlos a disfrutarla.
- ❖ El estudiante es un sujeto activo en el proceso de aprendizaje de la comprensión de lectura, por lo cual debe delegársele responsabilidades al usar estrategias para recopilar información que posteriormente puede servirles para expresarse y expandir su comprensión. Por ello es muy importante que con la mediación del docente se logre desarrollar las habilidades de pensamiento que le permitan deducir, inferir, argumentar, tener una postura crítica y autónoma frente al mismo.
- ❖ La comprensión de lectura se da de forma sistemática. Inicia desde que el niño empieza a dibujar, a interpretar y a leer imágenes; por ello se debe dar de forma natural y respetar los

diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. En el preescolar el énfasis en la oralidad favorece la comprensión de lectura, ya que facilita la comunicación entre los niños y el docente. A su vez, es importante desarrollar la narración y la expresión verbal en los estudiantes de todos los grados porque también da cuenta de lo que comprendieron y además permite que el lector elabore predicciones, inferencias y organice la información del texto para luego contarla.

- ❖ La comprensión de lectura debe ser enseñada y articulada con el desarrollo del pensamiento y a su vez llevada a la vida práctica. Se puede afirmar que el aprendizaje depende de la comprensión y ésta depende del aprendizaje, proceso que nunca acaba y que puede ser perfeccionado a lo largo de la vida.
- ❖ Los estudiantes reconocen que en la explicación de la profesora y sobre todo en la aplicación de algunas estrategias se hace evidente la manera como se puede trabajar la comprensión de lectura de un texto. Más que por la explicación teórica, las dudas pueden ser aclaradas haciendo uso de las herramientas y en la experiencia de su uso se hace significativo para el estudiante el tema y su utilidad.
- ❖ Muchas veces los estudiantes no siguen la instrucción debido a que no ponen atención a las indicaciones dadas en el momento de la actividad. Sin embargo, en realidad en la rutina, el observar no se hace difícil a los estudiantes cuando se explica claramente la diferencia que hay entre ver e interpretar. Ver es el acto de mirar sin atención a nada en particular, es una mirada global, mientras que interpretar implica un proceso de pensamiento en el que entran en juego los conocimientos previos del observador, así como sus conexiones con lo nuevo. Lo anterior sugiere que el docente debe ser explícito en la instrucción, de modo que verifique si fue entendida; lo anterior podría garantizar el éxito o el fracaso de la actividad planeada.
- ❖ Es fundamental enseñar y desarrollar el hábito de la escucha en los estudiantes a través de diferentes estrategias porque esto permite que con los aportes de sus pares se amplíe lo que el estudiante piensa y comprende.

- ❖ El proceso de reflexión pedagógica sobre las prácticas de enseñanza permitió la concientización de que las formas que se utilizaban en el aula para enseñar la comprensión de lectura, eran tradicionales y pretenciosas. Tradicionales, porque se aplicaban pruebas de “comprensión” que implican leer y luego responder unas preguntas con relación al texto y pretenciosas, porque se pensaba que con este paso los niños ya debían desarrollar habilidades de comprensión. Es importante que en este proceso el docente indague y revise de manera individual las comprensiones que logran sus estudiantes. El cambio de práctica con la implementación de la EpC y las rutinas de pensamiento, fomentan la comprensión de lectura, porque desarrollan habilidades de pensamiento las cuales favorecen las estrategias de lectura como la predicción y la anticipación entre otras.

- ❖ La transformación de las concepciones y de las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras en la comprensión de lectura, brindó la oportunidad a los estudiantes de formular preguntas de acuerdo con sus intereses y necesidades. En las prácticas tradicionales eran las docentes quienes formulaban las preguntas. Al promover que los estudiantes sean quienes construyan las preguntas, además de darles la voz y hacerlos partícipes del proceso, se conoce su pensamiento con respecto a lo que están comprendiendo de la lectura.

- ❖ En la enseñanza de la comprensión de lectura, el maestro debe planear y establecer unos criterios de evaluación, para que la lectura tenga una intencionalidad clara y se logre la comprensión en los estudiantes.

- ❖ Las docentes investigadoras cambiaron su concepción en cuanto a que los niños de preescolar sólo podían responder preguntas de tipo literal; los hallazgos de esta investigación mostraron que también pueden desarrollar preguntas de tipo inferencial (por ejemplo establecer relaciones de causa – efecto) y crítico (argumentar su posición con respecto a la lectura), ya que a través de las rutinas de pensamiento lograron evidenciar habilidades como observar, describir, construir explicaciones e interpretaciones, hacer conexiones y formular preguntas.

- ❖ Otro de los hallazgos de la investigación es que al implementar el desarrollo de la comprensión de lectura en el marco de la EpC, se fortalecen vínculos emocionales entre las docentes y los estudiantes, lo cual favorece la participación de ellos generando un clima de cordialidad y libre expresión, en el que pueden argumentar sus opiniones con tranquilidad y respeto frente a las ideas de sus pares.

- ❖ Las nuevas prácticas pedagógicas permitieron a las docentes reconocer en aquellos estudiantes que presentan un bajo desempeño, capacidades y habilidades que no eran evidentes en el desarrollo de las prácticas tradicionales, lo que sugiere que esta estrategia permite a los estudiantes avanzar en sus comprensiones de lecturas de diferentes tipos de textos. Propender por que el estudiante se convierta en el actor principal de su propio conocimiento, les abre nuevos caminos, en los que se ven movidos a explorar, indagar, preguntar y organizar sus pensamientos y nuevos saberes para ser comunicados.

- ❖ El cambio en las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras les permitió crear ambientes de aprendizaje propicios para desarrollar eficazmente la comprensión en los estudiantes. Se han dado múltiples beneficios que favorecen la comprensión, entre los que se cuentan, el permitir que los estudiantes expresen sus pre-saberes de forma espontánea, que se creen espacios de tiempo en donde ellos logren hacer reflexiones individuales sobre el conocimiento, puedan compartirlas con sus pares y profundizar en algunos conocimientos de acuerdo con sus intereses. Asimismo, destinar momentos para expresar inquietudes que conlleven a clarificar sus comprensiones.

- ❖ La planeación del docente en el desarrollo del proceso de comprensión de lectura debe ser rigurosa. Es importante aclarar que por rigurosa no se entiende que debe adaptarse rígidamente a ningún tipo de formato, sino a una planeación que atienda con cuidado y rigor las necesidades de los estudiantes. Asimismo debe darse de manera dedicada, planteando metas y desempeños claros y precisos, para así evidenciar con mayor facilidad los avances en los procesos de los estudiantes, tales como los niveles de comprensión de lectura literal, inferencial y crítico, desarrollar las estrategias de anticipación, predicción, inferencia y formular preguntas.

- ❖ La lectura le compete a todas las áreas del conocimiento. Por esa razón ahora enseñamos a nuestros estudiantes a leer de manera comprensiva, permitiendo que hagan predicciones, anticipaciones, interpretaciones y cuestionamientos que los llevan a buscar la significación en la construcción del conocimiento a través de las rutinas de pensamiento y la aplicación de la unidad de la EpC, lo que ayuda a establecer de manera clara las metas de comprensión de la práctica educativa. Una ventaja de las rutinas es que los estudiantes pueden preguntarse y que al analizar sus cuestionamientos, nos exponen su pensamiento y su nivel de comprensión. En este sentido son válidos los pensamientos que los estudiantes hagan, sean correctos o no, pues es el docente quien interviene y media para aclararlos o potenciarlos.
- ❖ Las rutinas de pensamiento desarrolladas en las unidades de comprensión, permitieron que tanto los estudiantes como los docentes lograran entender su pensamiento y ser conscientes de él a través de la metacognición. En este sentido, han sido un elemento motivacional muy interesante para los estudiantes ya que potencia las habilidades de pensamiento y estrategias requeridas para el proceso de comprensión de lectura. Las rutinas también se convierten en un elemento de organización del trabajo y sobre todo generan un orden en la participación y el desarrollo de la clase.
- ❖ Implementar el marco de la EpC apoyado en las rutinas de pensamiento, permitió que todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de participar, independientemente de sus ritmos de aprendizaje y/o necesidades educativas especiales; demostraran mayor interés y motivación en el desarrollo de las actividades.
- ❖ El trabajo en el marco de la EpC apoyado en las rutinas de pensamiento antes pensaba, ahora pienso y veo, pienso, me pregunto, contribuyó a desarrollar en los estudiantes la capacidad de sacar sus propias conclusiones de lo que leen y a usar la lógica para responder las preguntas, las cuales al ser respondidas les permiten a los estudiantes lograr la comprensión de lectura, que varían en complejidad, de acuerdo con el grado que cursan y se convierten en un elemento importante del proceso de indagación.

- ❖ Los saberes previos ayudan a establecer conexiones entre la información que se lee y lo que el lector piensa, lo cual redundará en una mejor comprensión de lectura; esto se hizo evidente en la aplicación de la rutina antes pensaba... ahora pienso, la cual activa los pre saberes en los estudiantes. Ej: un estudiante define un gas como “es algo que se encuentra en el aire, ya que son partículas que son buenas y malas para la naturaleza, bueno por algo común. Malo porque muchos de ellos hacen daño”, ahora pienso que “son átomos con energía cinética”.

- ❖ La rutina de pensamiento Antes pensaba... ahora pienso permite que los estudiantes inicialmente activen sus conocimientos previos con respecto a una lectura o a un tema y posteriormente los contrasten después de leerla. Esto les permitió hacer conexiones, crear nueva información y elaborar un nuevo conocimiento o una comprensión. Ejemplo: una estudiante de preescolar asocia el detalle de una imagen de un cuento en el que el personaje se ve rodeado por cabuyas y lo relaciona con pastas. Después de la lectura y aplicación de la rutina, la niña indica que se trata de cabuyas.

- ❖ Las rutinas de pensamiento promueven el diálogo entre cada estudiante y el profesor, así como entre pares y le dan estructura a las conversaciones sobre lo que dice un texto, lo cual es importante para el proceso de la comprensión de lectura, porque permite activar los conocimientos previos y ponerlos en discusión. A la vez fomentan la construcción colectiva del conocimiento y el trabajo colaborativo.

- ❖ Los estudiantes en clase hacen preguntas encaminadas a entender los textos y a aclarar conceptos, lo cual les permite hacer interpretaciones basadas en sus conocimientos previos. Se notó que en los grupos estudiados, en la aplicación de la rutina “veo, pienso, me pregunto”, generó el interés de los estudiantes por ir más allá de lo explicado, por aclarar dudas de acuerdo con sus intereses y por formular diferentes interrogantes relacionados con lo trabajado en clase. Sin embargo, en preescolar se evidenció que este ejercicio se presenta con menor regularidad, debido a que a esta edad todavía se les dificulta enunciar o estructurar las preguntas; el ejercicio permanente de ayudarlos a plantearlas contribuye a lograr este desarrollo.

- ❖ Las imágenes proporcionan información visual, pero es el lector quien le da un significado a partir de la información no visual que posee al interpretarlas. Fue así como el recurso de las imágenes visuales, particularmente en el caso de los niños de preescolar, facilitó la expresión de ideas de anticipación y predicción con respecto al contenido de la lectura.
- ❖ La rutina de pensamiento “veo- pienso - me pregunto”, favorece la organización del proceso de comprensión de lectura porque lleva al estudiante a escuchar, estar atento, seguir indicaciones, estructurar los esquemas mentales y respetar los tiempos establecidos para cada actividad. La lectura en voz alta realizada por el docente, favorece el desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes, invitándolos a participar de forma activa para construir el sentido y significado del texto leído.
- ❖ Es importante valerse de diferentes estrategias y actividades, como el uso de las rutinas de pensamiento porque favorecen la visibilización del pensamiento y el desarrollo de la comprensión, permitiendo la participación de los estudiantes en su totalidad y aportando al reconocimiento del pensamiento de cada uno sin excluir a ninguno. La planeación e implementación de acciones en pro de la comprensión de lectura debe ser exhaustiva y dedicada, implica buscar un ambiente adecuado para su desarrollo y un compromiso por generar diferentes experiencias que le permitan al estudiante tener mayor aproximación al uso social y real de la lectura.
- ❖ De acuerdo con los fundamentos teóricos de Smith, Lerner y Dubois, la comprensión de lectura se basa en las predicciones y anticipaciones del lector a partir del texto, activando así los conocimientos previos, que son importantes; el aplicar las rutinas de pensamiento conduce a visibilizar sus pensamientos en relación con ellos.
- ❖ Apoyar en el aula procesos que incentiven que el estudiante sea consciente de sus avances y los logros de comprensión a través de las rutinas de pensamiento, hace que el estudiante se sienta un agente activo en el proceso de aprendizaje en el aula y su trabajo cuenta con la seguridad del avance que él mismo reconoce en su comprensión y su pensamiento.

- ❖ La observación es una habilidad fundamental para desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes. En el caso de la educación inicial y primaria las imágenes brindan información que les permite hacer predicciones e inferencias, que son importantes en este proceso. En la básica secundaria y media la observación se desarrolla en un nivel superior, especialmente en el trabajo científico a partir de lo que el estudiante describe.
- ❖ La predicción era una estrategia de lectura poco usada por las docentes en sus aulas de clase. Al implementar las rutinas de pensamiento, los estudiantes presentaron algunas dificultades para construir predicciones y con la práctica en su elaboración, se evidenciaron avances, ya que el uso habitual de esta estrategia mejoró su comprensión.
- ❖ Durante la implementación de la propuesta, uno de los hallazgos consistió en que los estudiantes realizan inferencias a partir de imágenes o textos; es decir, deducen información que no está explícita en la lectura, lo que evidencia en ellos el uso de otra estrategia de comprensión: la inferencia.
- ❖ En la rutina de pensamiento, en el momento de expresar *ahora pienso...* los estudiantes llegaron a manejar un vocabulario más elaborado, acorde con las comprensiones y nuevos aprendizajes que utilizan para describir con propiedad sus conocimientos, ya que en la unidad de comprensión se establecen acciones que aportan y fundamentan sus interpretaciones y explicaciones.
- ❖ En la enseñanza de la comprensión de lectura desde el punto de vista de la EpC, la evaluación es una herramienta fundamental continua, abarcadora, participativa y procesual en la que el estudiante tiene claridad sobre los criterios de evaluación y recibe una constante retroalimentación que le permite avanzar en la comprensión. En las distintas etapas del proceso de enseñanza en las aulas se evaluó el paso a paso, lo que permitió hacer un seguimiento más riguroso y a la vez más claro para los estudiantes, ya que lograron reconocer sus avances y dificultades individuales.

- ❖ En el proceso de desarrollo de la comprensión de lectura, es muy importante la forma en que se evalúa. Por esta razón, en esta investigación se diseñaron rúbricas de evaluación y en ellas fue claro que las unidades de comprensión guían la evaluación hacia los propósitos y metas de la misma. Las rúbricas desarrolladas fueron creadas por cada una de las investigadoras teniendo en cuenta el tópico generativo, el grupo de estudiantes y las particularidades de cada asignatura, lo que genera claridad con respecto al nivel de comprensión del criterio de evaluación tanto para el estudiante como para el maestro y brinda oportunidad de mejoramiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- ❖ La evaluación debe ser continua y variada durante todo el proceso. Se debe realizar a través de la lectura de textos de diferentes tipologías y con preguntas que den cuenta de los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.

- ❖ La evaluación en la comprensión de lectura debe ser un proceso permanente y reconocido por los estudiantes. Desde las unidades de comprensión se plantea la valoración continua, que permite establecer los criterios a tener en cuenta durante su implementación. Así, la rúbrica se convierte en un instrumento que toma en cuenta los avances en los diferentes niveles de comprensión planteados por la misma. De esta manera en el proyecto síntesis se pueden evidenciar los aportes individuales del estudiante en su construcción y presentación.

- ❖ La forma de evaluar la comprensión de lectura en la educación inicial por parte de las docentes investigadoras, se centraba en las respuestas literales acertadas, en los dibujos realizados y en el desarrollo de la guía o el taller por parte de los estudiantes. Ahora, la evaluación se enfoca en valorar lo que los estudiantes construyen, en saber cuál es la razón por la que hacen una afirmación, en construir de forma colectiva esas comprensiones, en que narren lo que pasó, en que logren hacer inferencias, predicciones y anticipaciones.

Recomendaciones

Con base en la investigación realizada y con el ánimo de ayudar a otros colegas en el propósito de orientar sus prácticas de enseñanza con el fin de mejorar los procesos de comprensión de lectura en sus estudiantes, se recomienda:

- ❖ A los docentes, que busquen garantizar un aprendizaje significativo para sus estudiantes, donde se respeten los ritmos de aprendizaje y las necesidades individuales. Se recomienda implementar el marco de Enseñanza para la Comprensión, ya que permite cambiar el modelo de enseñanza tradicional, dinamiza el proceso y potencia el desarrollo de las habilidades comunicativas, que son el cimiento fundamental en todas las áreas del conocimiento.
- ❖ Tener en cuenta que las rutinas de pensamiento son actividades que se pueden utilizar independientemente de las unidades de EpC, siempre y cuando tengan una intencionalidad clara.
- ❖ Utilizar las rutinas de pensamiento en el aula, ya que son actividades o herramientas que ofrecen un ambiente de aprendizaje diferente, mediante las que logran aplicar sus conocimientos previos para hacer conexiones que los llevan a crear nueva información y elaborar un nuevo conocimiento o comprensión.
- ❖ La implementación de las rutinas de pensamiento para desarrollar la organización mental que lleve a los estudiantes a entender y verbalizar su conocimiento; la interacción y el lenguaje les permite apropiarse de saberes y construir significados que mejoran su comprensión, por lo tanto utilizarlas continuamente genera un espacio de socialización en el aula que potencia el desarrollo de sus habilidades cognitivas.
- ❖ Fortalecer en los estudiantes el trabajo en equipo o colaborativo, ya que ayuda a mejorar su autonomía y autoestima, aspectos relevantes dentro del marco de Enseñanza para la Comprensión, lo que motiva a los estudiantes a participar y adoptar posturas críticas, a razonar y argumentar sus ideas en los diferentes niveles escolares.

- ❖ Antes del desarrollo de las rutinas de pensamiento, explicar a los estudiantes la intencionalidad que cada una tiene y cómo se desarrolla cada parte, a través de ejemplos muy puntuales que les permitan desarrollarlas con éxito.
- ❖ A los docentes que deseen implementar la enseñanza en el marco de la EpC con apoyo de las rutinas de pensamiento antes pensaba, ahora pienso y veo, pienso, me pregunto; documentarse bien para poder comprender su esencia antes de ponerla en práctica.
- ❖ A los docentes que utilicen las rutinas de pensamiento con el fin de conocerlas, aplicarlas y mejorar sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

Reflexión Pedagógica

La investigación en el aula es importante para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la comprensión de lectura, ya que los actores aprenden mutuamente de la experiencia educativa. Durante el desarrollo de la presente investigación se logró reevaluar nuestras prácticas pedagógicas y transformarlas, potenciando en los estudiantes las habilidades de pensamiento en pro del desarrollo de los niveles de comprensión de lectura. Lo anterior se hizo evidente a través de la elaboración de la rutina de pensamiento “Antes pensaba... ahora pienso...” que nos llevo a reflexionar que:

El proceso de enseñanza de la comprensión de lectura se enmarcaba en el modelo tradicional, ya que se consideraba que el desarrollo de una guía en el que se planteaban preguntas, implicaba comprensión. Al revisar las guías implementadas antes de la investigación en los niveles de educación inicial, básica y media, se formulaban preguntas que solo eran de carácter literal, no los llevaba a otro nivel. Ahora vemos que la práctica docente adquiere mayor sentido cuando se diseña, se implementa y se evalúa una unidad de comprensión que tiene como propósito principal, lograr la comprensión de lectura.

Inicialmente al realizar ejercicios de comprensión, los estudiantes tenían la tendencia a resolver la tarea o la instrucción a través del método tradicional y de repetición, lo que evitaba poner en práctica los procesos de pensamiento y los hacía caer en el facilismo, pero gracias a las rutinas de pensamiento esta dinámica cambió porque les permitió no sólo expresar sus ideas sino darse cuenta cómo se transformaba su pensamiento.

El grupo investigador, en prácticas anteriores privilegiaba el nivel literal, ahora es consciente de la importancia de desarrollar el nivel inferencial y crítico desde la educación inicial hasta la media, teniendo en cuenta el grado de complejidad de acuerdo con cada curso. Esto se evidenció al contrastar los ejercicios de comprensión realizados antes de la investigación, con los desarrollados durante la implementación de la unidad de comprensión apoyada en las rutinas de pensamiento.

Al analizar los elementos comunes que pueden favorecer el desarrollo de la comprensión de lectura en los diferentes grados, se estableció que al diseñar las unidades de comprensión es útil para incluir las estrategias de anticipación y predicción, que se implementan en las rutinas de

pensamiento, que por supuesto, deben tener en cuenta las particularidades y necesidades de cada grado.

Las docentes evidencian que el diseño de las unidades de comprensión para cada grado, plantea la evaluación procesual, completa e individual, en coherencia con la comprensión de lectura. Esto se logra gracias a la rúbrica que establece el nivel de alcance de los estudiantes con respecto a los criterios definidos. De igual manera, las rutinas de pensamiento permiten visibilizar el nivel de comprensión que alcanza el estudiante para generar su oportunidad de mejora.

Uno de los hallazgos de las docentes al conocer e implementar las rutinas de pensamiento en el desarrollo del proceso de la comprensión de lectura, es que además de visibilizar el pensamiento de los estudiantes, permitió trabajar estrategias como la predicción y la anticipación, que son fundamentales para alcanzar mejores niveles de comprensión en los estudiantes de los diferentes grados.

Muchas veces la comprensión del estudiante depende de la claridad de la indicación que da el docente para la realización del ejercicio de comprensión de lectura, ya que algunos estudiantes no logran desarrollar las actividades, básicamente porque no entienden o no logran comprender lo que deben hacer. Esto se evidenció en la implementación de las rutinas de pensamiento porque para algunos estudiantes fue necesario que el docente retomara las explicaciones con el fin de facilitarles su comprensión.

Se evidenció que al enseñar a leer comprensivamente es importante privilegiar el desarrollo de habilidades de pensamiento, tales como: la observación, la descripción, la interpretación, la conexión, la formulación de preguntas, el planteamiento de inferencias, el razonamiento con evidencia, la consideración de distintos puntos de vista y perspectivas, la captura de la esencia y el planteamiento de conclusiones, que deben hacer parte del trabajo de la lectura comprensiva en el aula, porque brinda herramientas a los estudiantes para alcanzar mejores niveles de comprensión y conceptualización sobre el contenido de un texto.

Referencias

- Alegre, B. A. (2 de Julio de 2009). *Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima*. Obtenido de Recuperado en marzo 2 de 2015 de www.redalyc.org:
<http://www.redalyc.org/pdf/1471/147117618012.pdf>. pág. 207-22.
- Betancourth, M., Madroñero, E. Tesis. Maestría en Educación. La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa. Pasto. Colombia 2014.
- Bran, L. F, García, M. M. y Rúa, G.L. (2014) *Concepciones de los maestros del área de lengua castellana sobre la enseñanza de la lectura*. Universidad Pontificia Bolivariana. págs. 33-44.
- Briones, G. (s.f.). *Tendencias recientes de la investigación en pedagogía. Áreas, problemas y formas de relación. En Memoria del Simposio Internacional de investigadores en educación " La investigación como práctica pedagógica"*. p. 8- 10.
- Bustamante, G. (Cali, 1997). Algunos Estereotipos escolares sobre la lectura. *Revista Universidad del Valle*, p. 91.
- Carlino, P. (2005). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 21-31.
- Colegio Saludcoop Sur IED. (s.f.). *Información Institucional de docentes en el área de humanidades*.
- Comprensión Lectora basada en evidencias*. (27 de 02 de 2012). Obtenido de Recuperado en Abril de 2015: https://clbe.wordpress.com/2012/02/27/httpwww-communitiesinschools-orgmediauploadsattachmentscommunities_in_schools_national_evaluation_five_year_execu

tive_summary-pdf/la-lectura-en-las-comunidades-de-aprendizaje-algunos-datos-de-
in/https://clbe.wordpress.

Córdova, D., Ochoa, K., Rizk, M. Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior. Investigación y Postgrado, Vol. 24 No 1. 2009.

DANE, Encuesta de Consumo Cultural 2014. (5 de Diciembre de 2014). www.dane.gov.co.

Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/.../bole_ecc_2014.pdf

Díaz, B. F. y Hernández, R. G., (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill interamericana editores S.A.

Dubois, M. E. (2006). Textos en Contexto. *Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida*, 5-162.

Dubois, M. E. (1984). *Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura*. Elliott, J. (2009). *La investigación-acción en educación*. España: Morata S.L. 5ta Edición.

Flórez, R., Arias, N., & Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y escritura. *Educación y Educadores*, vol. 9. núm 1, 117,13.

Gray, D. Las Dimensiones de la Comprensión Proyecto Cero. *Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard*. Recuperado de:
http://fundacies.org/site/?page_id=480 Traducido por Patricia León Agustí y María Ximena Barrera.

- Guzmán, R. (2012). *Escritura académica en la universidad. Programa de maestría en pedagogía. Facultad de educación. Publicaciones Unisabana. (p. 52-56). Chía: Cundinamarca, Colombia.*
- Hernández, S. R. (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú. : 5° Ed. p.362-390.
- ICFES. (24 de marzo de 2015). *icfes.gov.co*. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultado>.
- ICFES. (Diciembre de 2013). *ICFES saber 11*. Obtenido de <http://es.slideshare.net/josefer015/pruebas-saber-2014-lectura-crtica>.
- Jitrik, N. (1987). *Cuando leer es hacer*. p. 19.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid.: 1° ed.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México 1° edición.
- Lerner, D. (1997). *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Lerner, D. y Palacios, A. (1996). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Argentina 5a edición.
- López, R. J. (16 de Marzo de 2009). <http://www.csi-f.es/>. Obtenido de Evolución Histórica del concepto de comprensión lectora, recuperado el 10 de noviembre: <http://www.csi->

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_2.pdf.

Madero-Suárez, I.P. y Gómez-López, L.F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56). México, D.F: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. P. 114-137.

Millán, L. N. (Enero- Diciembre de 2010). <http://www.redalyc.org>. Obtenido de Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>.

Mineducación. (recuperado 24 de Noviembre de 2014). *Min Educación: Estándares Básicos de competencias del lenguaje. p.20-21*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.

Montero, L. (2011). Estudios e Investigaciones. El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. (p. 75). Barcelona: CEE participación educativa.

Morales, O. A. (2002). Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica. *Educere, investigación*, p. 324-330.

Moreano, G. A. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de la Matemática en un grupo de docentes de primaria de escuelas estatales de Lima. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.*, 1-25.

Neira, R. (2012). Concepción y prácticas evaluativas de la Comprensión Lectora. *UMCE-Revista Extramuros*, 141-154.

Osses, B. S. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos, N°1*, Chile, p. 119-133.

Peña, L. B. (2002). La lectura en contexto, Teorías, Experiencias y Propuestas de lectura en Colombia. Bogotá: MEN - ICFES.

Pérez, Z. M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 121-138.

Perkins. D, Blythe. T. Ante todo la comprensión. Recuperado de:

http://fundacies.org/site/?page_id=489 8 de marzo de 2016. Traducido al español por

Patricia León Agustí y María Ximena Barrera.

Pimiento, M., (2012). Las concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y

Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua

Castellana. Tesis Magistral. Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de

Pereira, Colombia. <http://repositorio.utp.edu.co/>. Obtenido de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2822/1/37241P644.pdf>.

PISA. Comprensión lectora. I Marco y Análisis de los ítems. Proyecto de Evaluación

Internacional del alumnado de 15 años. 2009. Ed. ISEI-IVEI.

Podesta, P. (2014). El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la Especialización

Docente Superior en Educación y TIC, *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología,*

Innovación y Educación, 374, 1-18.

Quintana, E. H. (1 de Enero de 2004). <http://www.espaciologopedico.com>. Obtenido de " La

enseñanza de la comprensión lectora":

<http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/498/la-ensenanza-de-la-comprension-lectora.html>.

Ramírez, E. M. (2009). *¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Formación como Lectura, lectura como formación*. México.

Restrepo, G. B. (2011). Investigación en el aula: formas y autores. *Revista Educación y pedagogía*, 103-112.

RFK, C. d. (Febrero de 2015). Proyecto LEO. *Plan de Campo, Colegio Robert Francis Kennedy IED*. Bogotá.D.C., Colombia.

Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K; Perkins, D., Barrera, M., León, P. *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía en los estudiantes*. 2014.

Rojas, O. I. (Recuperado. marzo 2016). <http://www.mineduccion.gov.co>. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-325050_archivo_pdf_1.pdf.

Rutinas de pensamiento. Aprender a pensar y pensar para aprender.

<http://www.fagro.edu.uy/docs/uensenia/Promover%20el%20pensamiento%20en%20el%20aula.pdf>. Recuperado el 10 de marzo de 2016.

Sánchez, L. C (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Serie Río de Letras. 10-18.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y sus aprendizajes*. México: Editorial Trillas México.

Smith, F. (1994). De cómo la educación le apostó al caballo equivocado. Argentina: Aique grupo Editor S.A. para la primera edición en español.

Solé, I. (1992). <http://beceneslp.edu.mx>, *Estrategias de Lectura*. Obtenido de Recuperado en Abril de 2015:

[ttp://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/5o%20Sem/04%20Producci%F3n%20de%20textos%20escritos%20\(prim\)/Materiales/Unidad%20II/02%20Complementarios/Estrategias%20de%20lectura%20-%20Isabel%20Sol%20E9.pdf](http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/5o%20Sem/04%20Producci%F3n%20de%20textos%20escritos%20(prim)/Materiales/Unidad%20II/02%20Complementarios/Estrategias%20de%20lectura%20-%20Isabel%20Sol%20E9.pdf).

Stone, M. La Enseñanza para la Comprensión Vinculación Entre la Investigación y la Práctica. Paidós. Buenos Aires 1999.

Uhía, P. A. (1988). *Orientaciones sobre lecto-escritura en la educación básica primaria*. Bogotá: Educar Editores.

Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., y Treviño, G., (2007) *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación. Delegación Benito Juárez, México, D.F.

Viramontes, M. (2008). *Comprensión Lectora*. Buenos Aires: Colihue SRL. (Recuperado septiembre 2015) http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_2.pdf

Anexos

Anexo 1. Encuesta

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

“Concepciones y transformaciones de las prácticas pedagógicas sobre los procesos de comprensión de lectura en los niveles de educación inicial, básica y media”

ENCUESTA PARA DOCENTES

Estimados Docentes:

Reciban un cordial saludo.

Esta encuesta tiene como finalidad conocer algunas concepciones de los maestros sobre el proceso de enseñanza de la lectura en la escuela. Agradezco contestar las preguntas en su totalidad de la manera más sincera posible.

Los datos aquí recolectados serán utilizados con fines pedagógicos y se asegura la confidencialidad de la información recolectada.

Institución Educativa: _____

Grado(s) en el(los) que enseña: _____

Área de desempeño: _____

1. Usted como docente ¿cómo considera la comprensión de lectura?

- a) Como un proceso
- b) Cómo un conjunto de habilidades de decodificación, análisis, inferencia y relación.
- c) Como un proceso interactivo establecido entre el texto, el autor y el lector.
- d) Como un proceso de construcción de sentido y significado en la interacción con el texto que se lee.

2. ¿En qué momento se pueden dar por aprendidos los procesos de lectura?

- a) Finalizado el proceso de pre- escolar
- b) Durante el grado 1° y 2°
- c) Finalizado grado 5°
- d) Finalizado el bachillerato
- e) Nunca se termina, ya que constantemente se perfecciona.

3. ¿Quiénes son los responsables de la enseñanza de la comprensión de lectura?

- a) Docentes de humanidades
- b) Docentes de todas las áreas
- c) Docentes de primaria
- d) Docentes de bachillerato

4. Usted ¿enseña al estudiante a leer en forma comprensiva?

- a) Si
- b) No

5. ¿Qué estrategias privilegia usted para desarrollar los procesos de comprensión de lectura en sus estudiantes?

- a) Guías en torno a una temática en particular
- b) Gráficos y mapas conceptuales
- c) Preguntas en relación con las lecturas
- d) Elaboración de resúmenes
- e) Elaboración de predicciones y anticipaciones sobre la lectura
- f) Otras _____

6. ¿En qué nivel de comprensión de lectura considera usted que están sus estudiantes?

- a) Nivel literal
- b) Nivel inferencial
- c) Nivel crítico

7. ¿Qué aspectos considera usted que afectan la comprensión de lectura en los estudiantes?

- a) Dificultades cognitivas
- b) Poco interés de los estudiantes
- c) Actividades de clase poco atractivas para los estudiantes
- d) Falta de materiales y ambientes escolares para desarrollar mejores y mayores actividades de comprensión de lectura
- e) Falta de práctica en casa
- f) Todas las anteriores
- g) Otras _____

8. ¿Considera que el desarrollo de la comprensión de lectura es un elemento que posibilita el mejoramiento de la calidad educativa?, ¿Por qué?

9. ¿Qué concepciones tiene usted sobre la enseñanza de la comprensión de lectura?

Anexo 2. Formato de Diario de campo

DIARIO DE CAMPO

COLEGIO:		FECHA:
OBSERVADOR:		GRADO:
ACTIVIDAD:		
RUTINA DE PENSAMIENTO:		
DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	INTERPRETACION	IDEAS QUE ME SURGEN ¿QUE ME PREGUNTO?

Anexo 3. Rutinas de pensamiento



Colegio: _____

RUTINA DE PENSAMIENTO: ANTICIPACIÓN

OBJETIVO: _____ GRADO: _____ DOCENTE: _____
 NOMBRE: _____

¿De qué crees que se trata el tema?	¿De qué se trata el tema?	¿Cómo me di cuenta?
TEMA: Fecha:	TEMA: Fecha:	TEMA: Fecha:
TEMA: Fecha:	TEMA: Fecha:	TEMA: Fecha:

INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL
 JORNADA _____


RUTINA DE PENSAMIENTO: PREDICCIÓN

OBJETIVO: Formular hipótesis de lo que va a suceder, basándonos en lo leído y en los conocimientos previos. GRADO: _____
 DOCENTE: _____ NOMBRE: _____ Fecha: _____

Veo...	Pienso...	Me pregunto...

COLEGIO RURAL EL UVAL I.E.D.		
<small>PROCESOS SEGUIMIENTO ACADÉMICO EVALUACIONES - ACTIVIDADES INSTITUCIONAL CÓDIGO: 600.037.210</small>		
<small>ALCALDÍA MAYOR DE MEDIO F. D. SANTANA EDUCACIÓN</small>		
<small>*SEMILLERO DE LÍDERES CON UN PROYECTO DE VIDA FUNDAMENTADO EN VALORES Y PRINCIPIOS PARA APORTAR EN EL DESARROLLO SOCIAL DE LA COMUNIDAD*</small>		
RUTINA DE PENSAMIENTO: ANTICIPACIÓN ANTES PENSABA... AHORA PIENSO		
GRADO: Pre-escolar CUENTO: UN AMIGO ESPACIAL DOCENTE: Sandra M. Garavito Rosas		
FECHA: Abril 6 de 2016		
¿De qué crees que tratará el cuento?	Dibuja lo que entendiste del cuento	Escribir lo que narró el niño o la niña según el cuento

Anexo 3. Evaluación Inicial y final



COLEGIO RURAL EL UVAL

PROCESOS SEGUIMIENTO ACADÉMICO
EVALUACIONES - ACTIVIDADES INSTRUCCIONAL CÓDIGO 000.027.210.

"SEMILLERO DE LÍDERES CON UN PROYECTO DE VIDA FUNDAMENTADO EN VALORES Y PRINCIPIOS PARA APORTAR EN EL DESARROLLO SOCIAL DE LA COMUNIDAD"




DIAGNÓSTICO INICIAL

OBJETIVO: Realizar un diagnóstico de comprensión de lectura en los niños y niñas del grado pre-escolar.
CUENTO: LA CASA DEL CARACOL

Nombre: _____

1. ¿Quién estaba buscando una casa?


2. ¿A qué animales el gusanito les pidió que lo dejaran vivir con ellos? Colorea









3. ¿Por qué los animales no dejaban que el gusano viviera con ellos?



Porque comía mucho



Porque los animales se lo podían comer



Porque estaba gordo

4. ¿Cuál era el problema que tenía el gusano?



Que tenía mucha hambre



Que quería aprender a leer.



Que buscaba una casa

5. ¿Quién ayudó al gusano a encontrar una casa?





6. Observa la secuencia del cuento y encierra la imagen que muestra el final.





?


a.  b.  c. 

7. Finalmente, el gusano se convirtió en:





8. ¿Cómo crees que se sentía el gusano al no encontrar donde vivir?


9. ¿Qué hubieras hecho si fueras el gusano del cuento?

10. ¿Qué otro título le pondrías al cuento?



COLEGIO RURAL EL HVALLE D

PROCESOS SEGUIMIENTO ACADÉMICO
EVALUACIONES - ACTIVIDADES INSTITUCIONAL CÓDIGO: 600.027.210.

“SEMILLERO DE LÍDERES CON UN PROYECTO DE VIDA FUNDAMENTADO EN VALORES Y PRINCIPIOS PARA APORTAR EN EL DESARROLLO SOCIAL DE LA COMUNIDAD”



EVALUACION FINAL

OBJETIVO: Realizar un diagnóstico final de comprensión de lectura en los niños y niñas del grado pre-escolar.

CUENTO: La pastora

DOCENTE: Sandra M. Garavito Rosas

Código del estudiante: _____

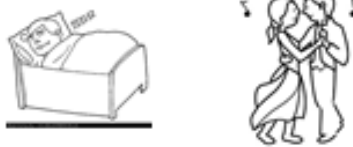
1. ¿Cómo era la pastora?



2. ¿Qué se encontró la pastora?



3. ¿En qué consistía la magia de la flauta?



4. ¿Por qué se enfadó el herrero?



5. ¿Quién era el protagonista del cuento?



6. La flauta era especial porque



7. ¿Quién descubrió que la flauta era mágica fue?



8. Los vecinos como la pasaron al bailar



9. ¿Qué título le pondrías al cuento?



10. ¿Te gusta bailar? ¿Por qué?



IED, Colegio San Benito Abad
Jornada Tarde
Guía de lectura

Nombre: _____ **Curso:** _____

Fecha: _____ **Docente:** Jessika Lorena Guatavita Niño

Una mala decisión

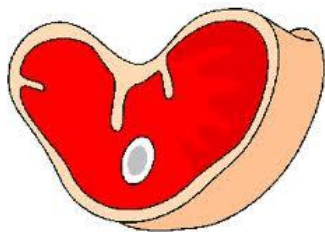
En una alejada aldea, un hombre vivía con sus dos perros. Uno de estos tenía una característica muy particular y era la de ser perezoso y aprovechado con su perro compañero.



Cuando el amo se iba, a cada perro encargaba una tarea, pero el perro aprovechado, una vez quedaban solos, se echaba a dormir y mandaba al otro a hacer sus deberes. Otras veces, en lugar de hacer lo mandado por el hombre, buscaba la manera de hacerle mal a los otros animales de la granja.

Este perro desagradecido con el trato y bondad de su amo, vivía renegando de su suerte, “esa cama de trapos viejos, ¿cómo es posible que me haga dormir en eso?”_ decía, o “me merezco más que estar en esta casa llena de tareas y con esta comida de perros”.

Siempre insaciable, un día el perro, al sentir un fuerte y delicioso olor a carne asada, y a pesar de ya haber comido, asomó su nariz a la ventana de la cocina, por donde se expedía un aroma que le hacía retorcer las tripas. El perro sin ver el jugoso filete ya se lo podía imaginar. “Esto es lo que me merezco, hoy si comeré como se debe”, pensaba el ávaro can.



Tras unos minutos, que para él fueron meses, esperó a que el amo saliera de la cocina y sin pensarlo dos veces, sus fuertes dientes atraparon el filete caliente y lleno de sabor. El perro corrió desesperado hacia la parte de atrás de la casa y montaña arriba huyó para darse su festín.

Ya colina abajo, un arroyo atravesaba el prado y los matorrales y en el momento en que el travieso animal se disponía a saltarlo, la imagen del filete reflejada en el agua como cristal, llamó la atención de este. Por el movimiento de aquella, la carne parecía ser más grande y nuevamente el perro, dejándose llevar por sus impulsos, tomó una mala decisión. Creyendo que la carne reflejada en el agua era más grande que la que llevaba en su boca, soltó esta para atrapar la otra, con la mala fortuna que la corriente se las llevó a ambas.

Aquel día el ávaro animal no comió en casa ya que su amo, percatándose de lo sucedido, lo sacó de allí como castigo. El desconsolado perro comprendió la importancia de apreciar lo que se tiene así sea poco, pues lo dado con amor es desinteresado y bondadoso.

Franklin Roa.

Teniendo en cuenta el cuento que acabas de leer, desarrolla las siguientes actividades.

1. ¿Cuáles de las siguientes frases son verdaderas y cuáles no? Escribe al frente de cada una.
 - a. El hombre y sus dos perros vivían en la ciudad. _____
 - b. Ambos perros desobedecían las órdenes del hombre. _____
 - c. La corriente del agua se llevó la carne. _____
 - d. La casa del hombre se hallaba a orillas del arroyo. _____

Identifica las palabras subrayadas en el texto y realiza los numerales del 2 al 5

2. Busca y escribe el significado de cada una de ellas.

3. Escribe una frase utilizando las palabras anteriores.

4. Marca con una “X” la letra de la frase que consideres expresa lo correcto.

- a. Mi papá es insaciable porque no come en las noches.
- b. Esa alcantarilla expide un muy mal olor porque corren aguas negras.
- c. Cuando me voy a dormir me voy a un festín.
- d. El gato de mi tía es un travieso porque siempre está durmiendo.
- e. Él se expide de todos sus amigos.
- f. Ese bus quedó travieso después del accidente.

5. ¿por qué consideras que el perro aprovechado hacía lo que hacía?

6. ¿cuáles fueron las consecuencias de haber robado la carne al amo?



IED, Colegio San Benito Abad

Jornada Tarde

Guía de lectura



Nombre: _____

Fecha: _____

Docente: Jessika Lorena Guatavita Niño

¿Gacela o Venado?

¿Puedes diferenciar claramente un venado de una gacela? Estos animales que pertenecen a familias distintas, suelen ser confundidos por la mayoría de las personas. En este texto encontraras las diferencias entre ambos.

La Gacela

Es una clase de antílope de tamaño medio, ágil y de patas largas. Se halla en las praderas de las sabanas de África, aunque también en el sudoeste de Asia. Su habitat suele encontrarse en las llanuras; siempre esta alerta, para evitar que los depredadores lo sorprendan; por ello, se encuentran en espacios abierto y con vegetación que no sea alta. Para sobrevivir en campos abiertos, debe estar atento todo el tiempo. Aunque a menudo se echa, no duerme más de una hora al día, en cortos periodos de cinco minutos o menos.



Es más veloz que la mayoría de sus enemigos; algunos alcanzan velocidades de 100 km por hora; es capaz de correr sin parar durante más tiempo que muchos otros animales y mantener una velocidad de 50 km/h por un periodo prolongado.

Su alimentación es herbívora. Se alimenta de hierbas, arbustos y todas aquellas plantas que le aporten líquido, para combatir las altas temperaturas; también, en menor medida, en larvas. Es de la familia de los bóvidos, como la vaca, y rumiante; es decir, traga sus alimentos casi sin masticarlos y luego los regurgita para volver a masticarlos.

Los machos normalmente están aislados del rebaño, son solitarios y muy territoriales. Las hembras viven en grandes rebaños, que pueden contener varios miles de individuos.

El venado gris



Es un animal esbelto, robusto, bien conformado y de porte majestuoso y altivo. Su corpulencia puede variar de modo considerable, siendo la hembra bastante más pequeña que el macho, del que difiere también por el color del manto.

Es muy tímido y miedoso, y no muy astuto ni inteligente. Da ronquidos y pateo el suelo con las patas delanteras cuando está asustado; puede alejarse corcoveando y pateando con fuerza con las patas traseras.

Es mayormente diurno, terrestre, solitario. Se alimenta ramoneando y de frutos y flores caídas. En bosques húmedos, el venado gris parece preferir áreas de vegetación densa, tales como los costados de los arroyos. De noche yace en matorrales u otros lugares protegidos.

El macho suele vivir en solitario, mientras que las hembras, junto con los ejemplares más jóvenes, se organizan en rebaños, que pueden ir desde tres o cuatro ejemplares a más de 20, normalmente dirigidos por una hembra experimentada, que coordina el rebaño. En su desplazamiento, los rebaños adoptan una ordenación lineal, encabezada por la adulta hembra dominante, seguida del resto, que se sitúan en función de la edad.

Este tipo de venado se encuentra en América Central y del Sur. Se conoce en la península de Yucatán y de la isla de San José, Panamá; en los Andes, desde Colombia y el Sur de Venezuela hasta Uruguay y el norte de Argentina.

1. Reconoce la información más importante del texto. Tacha con un x la respuesta correcta.

a. La expresión clave del texto es.

La gacela es rápida.	El venado es fuerte.	La gacela y el venado son diferentes
----------------------	----------------------	--------------------------------------

b. El propósito del texto es.

Defender un ecosistema.	Describir a un animal.	Diferenciar a dos animales.
-------------------------	------------------------	-----------------------------

c. El tema del texto corresponde a.

Matemáticas	Historia de Colombia	Zoología
-------------	----------------------	----------

2. Demuestra que la siguiente información se encuentra en el texto. Ubica y escribe la oración que contiene la información.

Información	Oración
Las gacelas son animales extremadamente rápidos.	
Los venados le temen a otros animales y al ser humano.	
Las gacelas hembras son más sociales que las gacelas machos.	
Los venados no son muy rápidos, pero sí bastante fuertes.	

3. Precisa las comparaciones del texto; resalta la opción adecuada.

a. La expresión *es de la familia de los bóvidos, como la vaca* quiere decir que:

Son mamíferos, rumiantes, con cornamenta.	Son cuadrúpedos domésticos, útiles.	Son robustos, lentos, muge.
---	-------------------------------------	-----------------------------

b. La expresión *el macho suele vivir en solitario, mientras que las hembras forman rebaños* significa que:

Los machos viven más tiempo que las hembras.	Las hembras son menos sociables.	En los rebaños generalmente no hay machos.
--	----------------------------------	--

c. La expresión *Son más veloces que la mayoría de sus enemigos* quiere decir que:

Ostenta el record de velocidad animal.	Pueden evitar a sus depredadores fácilmente.	Logran encontrar escondites rápidamente.
--	--	--

4. Propón una razón que explique cada afirmación.

El hábitat de las gacelas suele encontrarse en las llanuras, en espacios abiertos,	
Las gacelas se alimentan de hierbas, arbustos y plantas que le aporten líquido,	
El venado gris prefiere los bosques húmedos y las áreas de vegetación densa,	
Los rebaños de venados adoptan una ordenación encabezada por una hembra,	

5. Modifica el texto y escríbelo.

Otro título que podría reemplazar el de la lectura es	
Una información que se puede agregar al texto es	
Un pie de foto para la imagen del venado sería	

6. Escribe lo que más te gusto de estos dos animales.

La gacela	El venado gris

“Mis Lecturas de 5ª y 6ª”

209- EL PRINCIPITO

Antes de comenzar la lectura:

1. ¿Qué significa la palabra principito? ¿De qué palabra es diminutivo?
2. ¿Conoces algún cuento con este título?

EL PRINCIPITO

- Si me domesticas, mi vida se llenará de sol. Conoceré un ruido de pasos que será diferente de todos los otros. Los otros pasos me hacen esconder bajo la tierra. El tuyo me llamará fuera de la madriguera, como una música. Y además, ¡miral! ¿Ves, allá, los campos de trigo? Yo no como pan. Para mí el trigo es inútil. Los campos de trigo no me recuerdan nada. ¡Es bien triste! Pero tú tienes cabellos de color de oro. Cuando me hayas domesticado, ¡será maravilloso! El trigo dorado será un recuerdo de ti. Y amaré el ruido del viento en el trigo.

El zorro cayó y miró largo tiempo al principito.

- ¡Por favor..., domesticame! –dijo.

- Bien lo quisiera -respondió el principito-, pero no tengo mucho tiempo. Tengo que encontrar amigos y conocer muchas cosas.

- Sólo se conocen las cosas que se domestican – dijo el zorro-. Los hombres ya no tienen tiempo

Compran cosas hechas a los mercaderes de amigos. Pero como no existen mercaderes de amigos, los hombres ya no tienen amigos. Si quieres un amigo, ¡domesticame!

- ¿Qué hay que hacer? –dijo el principito.

- Hay que ser muy paciente –respondió el zorro -. Te sentarás al principio un poco lejos de mí, así, en la hierba. Te miraré de reojo y no dirás nada. La palabra es fuente de malentendidos. Pero, cada día, podrás sentarte un poco más cerca.

Al día siguiente volvió el principito.

- Hubiese sido mejor venir a la misma hora –dijo el zorro-. Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde, comenzaré a ser feliz desde las tres. Cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré. A las cuatro me sentiré agitado e inquieto: ¡descubriré el precio de la felicidad!. Pero, si vienes a cualquier hora, nunca sabré a qué hora preparar mi corazón. Los ritos son necesarios.

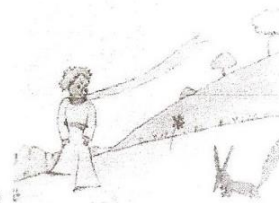
- ¿Qué es un rito? –dijo el principito.

- Es también algo demasiado olvidado –dijo el zorro-. Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días; una hora, de las otras horas.


- Adiós –dijo el principito.

- Adiós –dijo el zorro-. He aquí mi secreto. Es muy simple: no se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos”.

(Antoine de Saint-Exupéry, El principito)



“Mis Lecturas de 5º y 6º ”

 Comprueba si has comprendido: 209- EL PRINCIPITO	
1.- ¿Con quién habla el principito?	2.- ¿Qué quiere el personaje que habla con el principito? Subraya lo correcto. -Que no lo mate -Que le dé de comer -Que lo domestique -Que lo olvide
3.- ¿Quién tiene que encontrar amigos y conocer muchas cosas en el texto?. Subraya lo correcto. -El narrador -El zorro -El principito - Nadie	4.- ¿Qué ganará el principito? Subraya lo correcto. -Un coche -Un zorro -Un amigo -Nada
5.- ¿Cómo es el principito? Subraya lo correcto. -Moreno -Pelirrojo -Castaño -Rubio Copia la frase que te ha dado la pista:	6.- Ordena lo que tiene que hacer el principito. (Escribe 1,2,3,4) ___ No decir nada. ___ Acariciarlo y jugar. ___ Sentarse un poco más cerca cada día. ___ Sentarse un poco lejos, en la hierba.
7. ¿Volvió el principito a la misma hora? ¿Qué pasará si el principito no va a la misma hora todos los días?	
8. ¿Cuál era el secreto del zorro?	
9.- . ¿Por qué crees que la palabra es fuente de malentendidos?	
10.- Esta historia, ¿es real o imaginaria? ¿Por qué?	

“Mis Lecturas de 5° y 6°”

210-Y COLORÍN COLORADO

Antes de comenzar la lectura:

1.- ¿Quién sabe poner un ejemplo de persona egoísta y otro ejemplo de persona generosa?

“Y COLORÍN COLORADO...”

En la clase de Manuel se contó el siguiente cuento para explicar la diferencia entre ser egoísta y ser generoso. La maestra comenzó así:

“Un día un peregrino visitó un pueblo de la China. Allí vio mucha gente sentada alrededor de una mesa con muchos alimentos. Sin embargo, todos los que estaban sentados tenían cara de hambre y el gesto demacrado: sólo podían comer con palillos; pero no podían, porque eran unos palillos tan largos como un remo. Por eso, por más que estiraban su brazo, nunca conseguían llevarse nada a la boca. Impresionado, el peregrino salió del pueblo y siguió su camino; cruzó un río, pasó una montaña y llegó a un valle precioso donde estaba el pueblo más bonito que nadie haya podido imaginar. Con gran asombro vio que también allí había una mesa llena de gente y con muchos manjares. Sin embargo, nadie tenía mala cara. Todos los presentes lucían un semblante alegre; respiraban salud y bienestar por los cuatro costados. Y es que allí cada uno se preocupaba de alimentar con los palillos largos al que tenía en frente.

El peregrino, después de contemplar la escena, salió del pueblo y se fue a sentar a la orilla del río, un río azul y transparente como el cielo. Y mirando el agua, pensó: “Los del primer pueblo eran egoístas y los de este pueblo viven como hermanos”.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

A la señorita le gustaba terminar así sus cuentos porque su abuela, que le había enseñado a gustar de los cuentos, siempre los terminaba así.

Manuel le dijo:

- “Por favor”, “señorita”, siga más.
- Pero si ya se ha acabado. Ahora, a jugar al recreo.





Comprueba si has comprendido: 210- Y COLORIN COLORADO

<p>1. ¿En la clase de quién se contó el cuento? Marca con una X lo correcto.</p> <p>____ de Antonio ____ de Manuel ____ de Manuela ____ de Colorín</p>	<p>2. ¿Quién visitó los pueblos? Marca con una X lo correcto.</p> <p>____ Un peregrino ____ Un sacerdote ____ Un fraile ____ Un monje</p>
<p>3. ¿En qué país están ubicados los dos pueblos del cuento? Marca con una X lo correcto.</p> <p>____ Chile ____ Perú ____ Japón ____ China</p>	<p>4. Las palabras “generoso” y “egoísta” son: Marca con una X lo correcto.</p> <p>____ Sustantivos ____ Adjetivos ____ Pronombres ____ Verbos</p>
<p>5. ¿Qué nos enseña este texto?</p> <p>a) ¿Qué hay que ayudarse para conseguir objetivos comunes? ____</p> <p>b) ¿Qué siendo egoísta se pueden conseguir objetivos comunes? ____</p> <p>Marca con una X lo correcto.</p>	<p>6. ¿Qué dos palabras son sinónimas de generoso?</p> <p>a) Desinteresado, altruista ____</p> <p>b) Tacaño, egoísta ____</p> <p>c) Hermoso, bonito ____</p> <p>d) Género, oso ____</p> <p>Marca con una X lo correcto.</p>
<p>7. Aproximadamente, ¿qué hora era cuándo la señorita terminó de contar el cuento? Razona tu respuesta.</p>	
<p>8. ¿Cómo le gusta a la maestra terminar los cuentos?</p>	
<p>9. ¿Les gustó a los niños de la clase el cuento? Razona tu respuesta</p>	
<p>10. ¿Con quién estás tú más de acuerdo, con la actitud del primer pueblo o con la del segundo? ¿Por qué?</p>	

EVALUACIÓN INICIAL

DOCENTE: LUZ ANGELA GRANADOS M.

Colegio Robert Francis Kennedy IED.

Curso 902, (Taller de lectura y escritura)

TODOS SOMOS DIFERENTES

Cuenta una historia que varios animales decidieron abrir una escuela en el bosque. Se reunieron y empezaron a elegir las disciplinas que serían impartidas durante el curso.

El pájaro insistió en que la escuela tuviera un curso de vuelo. El pez, que natación fuera también incluida en el currículo. La ardilla creía que la enseñanza de subir en perpendicular en los árboles era fundamental. El conejo quería, de todas formas, que la carrera fuera también incluida en el programa de disciplinas de la escuela.

Y así siguieron los demás animales, sin saber que cometían un gran error. Todas las sugerencias fueron consideradas y aprobadas. Era obligatorio que todos los animales practicasen todas las disciplinas.

Al día siguiente, empezaron a poner en práctica el programa de estudios. Al principio, el conejo salió magníficamente en la carrera; nadie corría con tanta velocidad como él.

Sin embargo, las dificultades y los problemas empezaron cuando el conejo se puso a aprender a volar. Lo pusieron en una rama de un árbol, y le ordenaron que saltara y volara.

El conejo saltó desde arriba, y el golpe fue tan grande que se rompió las dos piernas. No aprendió a volar y, además, no pudo seguir corriendo como antes.

Al pájaro, que volaba y volaba como nadie, le obligaron a excavar agujeros como a un topo, pero claro, no lo consiguió.

Por el inmenso esfuerzo que tuvo que hacer, acabó rompiendo su pico y sus alas, quedando muchos días sin poder volar. Todo por intentar hacer lo mismo que un topo.

La misma situación fue vivida por un pez, una ardilla y un perro que no pudieron volar, saliendo todos heridos. Al final, la escuela tuvo que cerrar sus puertas.

¿Y saben por qué? Porque los animales llegaron a la conclusión de que todos somos diferentes. Cada uno tiene sus virtudes y también sus debilidades.

Un gato jamás ladrará como un perro, o nadará como un pez. No podemos obligar a que los demás sean, piensen, y hagan algunas cosas como nosotros. Lo que vamos conseguir con eso es que ellos sufran por no conseguir hacer algo de igual manera que nosotros, y por no hacer lo que realmente les gusta.

Debemos respetar las opiniones de los demás, así como sus capacidades y limitaciones. Si alguien es distinto a nosotros, no quiere decir que él sea mejor ni peor que nosotros. Es apenas alguien diferente a quien debemos respetar

Preguntas:

1. ¿Qué le pasó al conejo cuando quiso aprender a volar?
2. ¿Cuál era la lista de asignaturas que tomarían los animales en la escuela del bosque?
3. ¿Qué animales hicieron falta para proponer nuevas asignaturas y cuales serían ellas?
Nombra 5 animales diferentes a los citados en la lectura.

4. ¿Cuál de los animales crees que podría solucionar o hacer una nueva propuesta para la escuela?
5. ¿Qué políticas nacionales del gobierno colombiano podrían contribuir a la solución de problemáticas como estas en la educación colombiana?
6. ¿Cómo crees que la lectura para la paz ayude a superar y a afrontar conflictos como el planteado en la lectura?

EVALUACIÓN FINAL

CUENTOS Y LEYENDAS



LOS GRANDES DONES

En cierta ocasión un grupo de niños de un colegio estaba de excursión. Prácticamente todos jugaban a la pelota, menos Moncho, al que veían como un chico tontorrón que no servía para otra cosa que para reírse de él. Y es que no le gustaban ni las peleas, ni los deportes, ni nada de nada, ¡ni siquiera se defendía cuando le pegaban!. Era tan raro, que ni siquiera aquel día jugaba al fútbol como los demás. Y la única vez que dio al balón, lo hizo tan mal que acabó en una pequeña cueva. Cuando entraron por la pelota, en su interior descubrieron un cofre con un enorme libro del que salía un

brillo especial. Corrieron a llevárselo a la maestra, quien lo encontró fascinante, y acordaron leerlo en clase a lo largo de los días siguientes.

El libro se titulaba "los grandes dones", y contaba maravillosas historias y cuentos acerca de grandes inventores, maravillosos artistas, sabios escritores y aventureros y buscadores de tesoros. Con cada historia, los niños abrían aún más los ojos, y quedaban encantados con aquellos personajes con dones tan especiales.

Hasta que llegaron a la última página del libro, la que contaba el origen de aquellos grandes personajes. La maestra leyó:

"Existe un lugar en el cielo llamado la fuente de los corazones, donde antes de nacer a cada corazón se le asignan sus muchos dones. Más o menos un poquito de cada cosa, para conseguir personas normales. Pero de vez en cuando, algo sale mal, y algunos corazones llegan al final mucho más vacíos. En esos casos, se rellenan con un último don que convierte esa persona en excepcional. Pueden faltarle muchas otras cualidades; en muchas cosas será distinto del resto y le verán como un niño raro, pero cuando llegue a descubrir su don especial, sus obras pasarán a formar parte de estos libros y cuentos."

Cuando cerró el libro se hizo un largo silencio en clase. Mientras todos pensaban en sus propios dones, Moncho salió con una de sus rarezas:

- ¿Y si te hacen un trasplante y te ponen el corazón de un cerdo, tendrás cualidades de cerdo? - preguntó todo serio.

Todos sintieron unas enormes ganas de reír, pero entonces, al mirar a Moncho, comprendieron que era él precisamente uno de aquellos casos tan especiales. Y sintieron pena por cada una de las veces que se habían reído de su torpeza y sus cosas raras. Desde aquel día, nunca más trataron

de burlarse de Moncho, y entre todos trataban de ayudarlo a descubrir su don especial, que resultó ser un talento artístico increíble que le convirtió en el pintor más famoso de su tiempo.

<http://ladiversidadenriquece.blogspot.com.co/2012/02/cuento-para-trabajar-la-integracion.html>

<http://cuentosparadormir.com/>

<http://www.guiainfantil.com/1088/todos-somos-diferentes.html>

PREGUNTAS:

1. ¿Cuál fue la reacción de los niños al escuchar la pregunta de Moncho sobre el trasplante de corazón de un cerdo?
2. ¿Qué deporte practicaban los niños en la excursión?
3. ¿Cómo crees que se sentía Moncho al recibir las burlas e incomprensión de sus compañeros?
4. ¿Por qué Moncho no reaccionó frente a sus compañeros cuando se sintió burlado?
5. ¿En qué actitudes puedo demostrar que respeto la diferencia en los demás?
6. ¿Por qué crees que el respeto a la diversidad aporta a la convivencia en nuestro colegio?



**EDUCACIÓN MEDIA ESPECIALIZADA EN TECNOLOGÍA
QUÍMICA CURSO DÉCIMO J. T.
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA COMPRENSIÓN DE LECTURA
PARA INVESTIGACIÓN. Docente: Martha Guerrero
LA QUÍMICA Y LA VIDA**



Nombre del estudiante _____ Fecha _____

Presión Arterial.

El corazón humano bombea sangre hacia las partes del cuerpo a través de las arterias, y la sangre regresa al corazón a través de las venas. Cuando se mide la presión arterial de una persona, se reportan dos valores, como 120/80 (120 sobre 80), lo cual es una lectura normal. La primera medición es la *presión sistólica*, la presión máxima cuando el corazón está bombeando. La segunda es la *presión diastólica*, la presión cuando el corazón se encuentra en la parte de descanso de su ciclo de bombeo. Las unidades asociadas con estas mediciones de presión son torr.


La presión arterial se mide utilizando un medidor de presión conectado a una funda o saco cerrado, lleno de aire que se coloca como un torniquete en el brazo. El medidor de presión puede ser un manómetro de mercurio o algún otro dispositivo. La presión del aire dentro de la funda se aumenta mediante una pequeña bomba hasta que está por arriba de la presión sistólica y evita el flujo de sangre. Luego, la presión del aire dentro de la funda se reduce lentamente hasta que la sangre comienza a bombear de nuevo a través de la arteria, lo cual se detecta por medio de un estetoscopio. En este punto, la presión dentro de la funda es igual a la presión que la sangre ejerce en el interior de las arterias. La lectura del medidor de la presión sistólica. Después, la presión dentro de la funda se reduce aún más hasta que la sangre fluye con libertad. En este punto la presión es diastólica.

La hipertensión es la presencia de una presión arterial elevada de manera anormal. El criterio usual para determinar la hipertensión es una presión arterial mayor que 140/90, aunque estudios recientes sugieren que los riesgos en la salud aumentan cuando las lecturas de la sistólica superan los 120. La hipertensión aumenta demasiado la carga de trabajo sobre el corazón y somete a esfuerzos en las paredes de los vasos sanguíneos de todo el cuerpo. Este efecto aumenta el riesgo de sufrir aneurismas, ataques cardíacos y apoplejías. (Tomado de Química la Ciencia Central. Editorial Pearson. Brown Lemay, Bustern y Murphy. p. 398)


De acuerdo a la lectura anterior, conteste las siguientes preguntas de opción múltiple con una única respuesta.

1. El tema del que trata el texto hace referencia a:
 - a. La presión atmosférica que incide en la presión arterial
 - b. La presión de las venas y arterias
 - c. Medición de la presión arterial y descripción de la misma
 - d. Enfermedades generadas por la hipertensión
2. La hipertensión se presenta cuando:
 - a. La presión arterial se encuentra entre 120/80
 - b. La persona tiene baja carga de trabajo en su corazón
 - c. La presión arterial se eleva de manera anormal.
 - d. El corazón bombea sangre hacía las partes del cuerpo
3. Se podría afirmar que una persona cuando padece de hipertensión está propensa a sufrir riesgos:
 - a. Del sistema digestivo
 - b. Del sistema muscular
 - c. Del sistema cardiovascular
 - d. Del sistema óseo
4. La presión atmosférica hace referencia a la fuerza que la atmósfera aplica sobre un objeto o superficie ejercida por el peso del aire que existe sobre ese mismo objeto o superficie. En la hipertensión se puede presentar una diferencia de presiones, es corrector decir que:
 - a. En la hipertensión la presión atmosférica es igual a la presión que se ejerce internamente sobre las arterias.

- b. En la hipertensión la presión atmosférica es menor a la presión que se ejerce sobre las arterias.
 - c. La presión atmosférica no tiene incidencia en el cuerpo humano.
 - d. La presión atmosférica aumenta los riesgos de la salud de acuerdo a la altura sobre el nivel del mar.
5. De acuerdo a la lectura considera usted que el control periódico de la presión arterial favorece a la salud porque:
- a. Se pueden detectar riesgos potenciales en el sistema cardiovascular.
 - b. Los médicos pueden conocer los valores de presión
 - c. Es importante cuando se va a viajar en avión
 - d. Los cambios de presión afectan el estado de ánimo de las personas.
6. Una nutrición balanceada y mantener una actividad física adecuada puede prevenir muchas enfermedades. Aunque el envejecimiento es uno de los principales factores que hace que la presión arterial se incremente más de lo debido, pues las arterias se endurecen con la edad volviéndose menos elásticas, la hipertensión arterial no afecta únicamente a las personas de edad avanzada. “la hipertensión arterial no es un problema solo de las personas más mayores”. De acuerdo a la información suministrada considera usted que la hipertensión puede ser causada por:
- a. Hacer demasiado ejercicio
 - b. Comer demasiado salado
 - c. Dormir mucho
 - d. No ir frecuentemente al médico.



EDUCACIÓN MEDIA ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
JORNADA TARDE
 DOCENTE: Martha C. Guerrero L.



EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE CIERRE INVESTIGACIÓN
Curso Décimo

RESPONDA LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 2 DE ACUERDO AL SIGUIENTE TEXTO

Las saponinas son unos detergentes naturales que se extraen de algunas plantas del desierto. Se sabe que estas saponinas forman complejos insolubles con el colesterol, lo cual puede tener implicaciones importantes en la nivelación de la concentración del colesterol en la sangre. Un grupo de científicos estudió su efectividad en la reducción del colesterol sanguíneo y para ello realizaron el siguiente experimento: A unos individuos entre 40-50 años cuyo colesterol era superior al rango permitido (180mg/dl) les proporcionaron pastillas con diferente concentración de saponina, a saber:


Nº. de individuos @studados	Concentración saponinas	Duración D-atam ientO	Concen*tradón del coled:erol antes del tr-atamiento	Concenll*ación @ colest'rol de~pués del tratamiento
50	0,0mg/día	3 meses	180 mg/dl	180 mg/dl
50	0,1 mg/día	3 meses	200 mg/dl	200 mg/dl
50	0,2mg/día	3 meses	180 mg/dl	178 mg/dl
50	0,3mg/día	3 meses	200 mg/dl	170 mg/dl
50	0,4mg/día	3 meses	180 mg/dl	165 mg/dl
50	0,5 mg/día	3 meses	230 mg/dl	165 mg/dl
50	0,6mg/día	3 meses	170 mg/dl	160 mg/dl
50	0,7 mg/día	3 meses	220 mg/dl	180 mg/dl
50	0,8 mg/día	3 meses	185 mg/dl	165 mg/dl

1. Los investigadores utilizaron diferentes concentraciones de saponina en la investigación porque debían

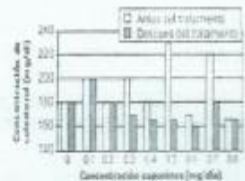
- hallar la concentración que redujera el nivel de colesterol en los individuos.
- elegir la concentración que redujera los costos para el control del colesterol.
- hallar la concentración más efectiva para la reducción del colesterol.
- elegir la concentración que redujera el colesterol durante más tiempo.

2. De las siguientes gráficas, la que representa la información buscada por los investigadores en el estudio de las saponinas es la

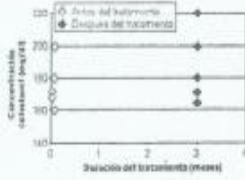
A.




B.

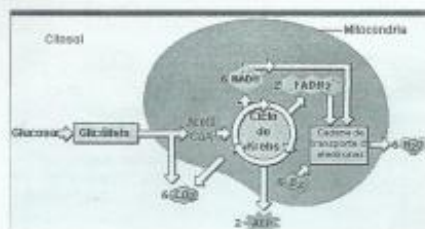


C.



D.





3. De acuerdo con la imagen anterior se puede afirmar que El ciclo de Krebs es un proceso que se desarrolla en las mitocondrias, tiene como base fundamental la transformación de:

- A. glucosa en ácido glucógeno.
- B. glucosa en energía.
- C. grasas en carbohidratos.
- D. dióxido de carbono en carbohidratos.

En la figura se representa una situación experimental en la que se pretende demostrar el efecto de la temperatura sobre la fotosíntesis.

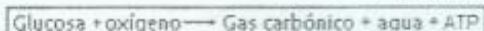


4. Si las demás condiciones se mantienen iguales en ambas situaciones, es correcto afirmar que para evaluar la fotosíntesis se debería medir

- A. el consumo de oxígeno.
- B. la producción de almidón o glucosa.
- C. la longitud de onda de la luz utilizada.
- D. la liberación de dióxido de carbono.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 5 Y 6 DE ACUERDO A LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Reacción 1



En el esquema anterior se representa el proceso de la respiración en presencia de oxígeno, conocida como aerobia.

5. Una célula nerviosa necesita gran cantidad de energía para funcionar; por ello al observarla en el microscopio se espera encontrar gran cantidad de

- A. mitocondrias porque son las encargadas de sintetizar moléculas de agua
- B. mitocondrias porque son las encargadas de sintetizar moléculas de CO_2
- C. ribosomas porque son las encargadas de sintetizar moléculas de CO_2
- D. mitocondrias porque son las encargadas de sintetizar moléculas de ATP

6. Teniendo en cuenta el texto anterior, se puede afirmar que la respiración celular es un proceso

- A. extracelular consumidor de oxígeno
- B. intracelular productor de energía gracias a la oxidación de glucosa
- C. intracelular productor de energía gracias a la oxidación del gas carbónico
- D. extracelular consumidor de energía en forma de ATP

Anexo 4. Unidades de Comprensión

Colegio Rural el Uval
Unidad de comprensión
Sandra Marcela Garavito Rosas
Pre-escolar

TOPICO GENERATIVO			
COMPRENDO LO QUE LEO Y ESCUCHO A TRAVÉS DE LOS CUENTO			
METAS DE COMPRENSION			
<p>Método</p> <p>Los estudiantes comprenderán que a partir de la portada y el título de los cuentos se hacen predicciones sobre el contenido del texto.</p>	<p>Contenido</p> <p>Los estudiantes comprenderán quiénes son los personajes, en qué lugar o lugares se desarrolla el cuento, cuáles son las situaciones y el final de un cuento, cuando se les lee en voz alta o se presenta en forma gráfica.</p>	<p>Propósito</p> <p>Los estudiantes comprenderán que antes y durante la lectura de cuentos se hacen anticipaciones y predicciones sobre el contenido y después de la lectura de los cuentos se hacen autocorrecciones.</p>	<p>Formas de comunicación</p> <p>Los estudiantes demostrarán su comprensión del cuento leído narrando con sus palabras y lo recrearán en otros lenguajes.</p>
DESEMPEÑOS DE COMPRENSION			
<p>FASE DE EXPLORACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> * Predecir el contenido de un cuento a partir de su título y la observación de la portada. * Predecir y anticipar el contenido de un texto durante la lectura de los cuentos en voz alta apoyada con láminas. <p>FASE DE INVESTIGACION GUIADA</p> <ul style="list-style-type: none"> * Predecir mediante la expresión verbal o gráfica el contenido de un texto, en el que represente de qué cree que trata el cuento, a partir del título o la portada de un cuento. (Rutina Antes pensaba... ahora pienso) * Comprender que pueden anticipar o predecir el contenido antes, durante o el final de un texto que otro lee en voz alta (Rutina "Antes pensaba... ahora pienso"). * Comprender que por medio de la expresión verbal o gráfica se pueden expresar ideas de un cuento. (Rutina "Veo, pienso y me pregunto"). * Comprender que los cuentos se pueden narrar con sus propias palabras teniendo en cuenta la secuencia de los eventos. <p>PROYECTO DE SINTESIS</p>			

* Relatar un cuento de forma oral o gráfica teniendo en cuenta elementos como los personajes, lugares y hechos empleando la secuencia de eventos.			
VALORACION CONTINUA			
RUBRICA DE EVALUACION			
	NIVEL INICIAL	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL AVANZADO
El estudiante predice de qué se trata un texto a partir de la portada de un cuento.	El estudiante predice el contenido del texto basándose en la imagen, pero no tiene relación con lo que dice.	El estudiante predice el contenido del texto basándose solamente en un detalle de la imagen.	El estudiante predice el contenido del texto basándose en la imagen completa y relacionando la predicción con lo que ve.
El estudiante predice de qué se trata un texto a partir del título de un cuento.	El estudiante no hace ninguna predicción a partir del título.	El estudiante predice el contenido del texto a partir del título, pero no tiene relación con lo que dice.	El estudiante predice el contenido del texto a partir del título y tiene relación con lo que dice.
El estudiante elabora anticipaciones y predicciones durante la lectura de un cuento de forma oral o gráfica.	El estudiante no elabora anticipaciones, ni predicciones durante la lectura de un cuento.	El estudiante elabora anticipaciones y predicciones durante la lectura de un cuento, aunque no estén relacionadas con este.	El estudiante elabora anticipaciones y predicciones durante la lectura de un cuento y están relacionadas con este.
El estudiante elabora predicciones y anticipaciones acerca del final de un cuento de forma oral.	El estudiante no elabora predicciones, ni anticipaciones acerca del final de un cuento en forma oral.	El estudiante elabora predicciones y anticipaciones, pero no tienen relación con el final del cuento en forma oral.	El estudiante elabora predicciones y anticipaciones relacionadas con el final del cuento en forma oral.
El estudiante expresa ideas a partir de la imagen de un texto.	El estudiante expresa lo que ve sin interpretar a partir de la imagen de un cuento.	El estudiante expresa e interpreta lo que ve a partir de la imagen de un cuento.	El estudiante expresa, interpreta y pregunta que ve a partir de la imagen de un cuento.

El estudiante relata el cuento narrado siguiendo la secuencia de los eventos y teniendo en cuenta los personajes, lugares hechos y el final.	El estudiante relata el cuento teniendo en cuenta los personajes, pero no sigue la secuencia de los eventos.	El estudiante relata el cuento teniendo en cuenta los personajes, los lugares y los hechos.	El estudiante relata el cuento teniendo en cuenta los personajes, los lugares, los hechos y el final siguiendo la secuencia de los eventos.
--	--	---	---

**Colegio San Benito Abad
Unidad de comprensión
Jessika Lorena Guatavita Niño
Grado Tercero**

Tópico Generativo			
¿Cómo desarrollo mi comprensión a través de las historietas?			
Metas de comprensión			
Los estudiantes comprenderán cómo a través de las historietas desarrollan habilidades de comprensión.			
(método) Los estudiantes comprenderán cómo la historieta es una narrativa gráfica que permite desarrollar habilidades de comprensión.	(contenido) Los estudiantes comprenderán cómo los textos narrativos requieren del uso de formas gramaticales para poder ser entendidos. Comprenderán el uso de bocadillos, onomatopeyas e imágenes en la secuencia narrativa.	(propósito) Los estudiantes comprenderán cómo la elaboración de historietas permite el uso de diferentes recursos gráficos.	(formas de comunicación) Los estudiantes comprenderán cómo a través de las historietas se generan otras formas de comunicación.
Desempeños de comprensión			
Fase de exploración: <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes leerán una historieta de Mafalda y discutirán qué características ven en este tipo de texto. Aplicación de Rutina de predicción. 			

<p>Fase de investigación Guiada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes a partir de diferentes historietas y en participación guiada verán las características particulares que diferencian la historieta de otro tipo de textos. Rutina Anticipación • Los estudiantes analizarán tres historietas identificando los mensajes, los elementos característicos de las mismas, forma, uso de viñetas, los bocadillos, los textos, onomatopeyas, los planos y las imágenes. • Los estudiantes revisarán dos historietas que se encuentran en desorden y teniendo en cuenta los elementos de las mismas organizarán la secuencia de viñetas y compartirá su trabajo con un compañero y en la pareja analizarán sus desarrollos y definirán el orden de la historieta. • Los estudiantes analizarán en los textos el uso de reglas gramaticales y ortográficas (Sustantivos, mayúsculas) en la elaboración de historietas. (Rutina anticipación)
<p>Proyecto final de síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de lo desarrollado en clase, los estudiantes elaborarán un libro de historietas donde cada estudiante tendrá en cuenta partes de la historieta, características de las mismas, se tendrá en cuenta el uso de reglas gramaticales y ortográficas. Empezarán definiendo el tema a tratar en su historieta, los personajes, las situaciones que se presentan con ellos. Elaboración de primeros borradores, pasaran por corrección, aportes por parejas de estudiantes y presentación del producto final.
<p>Valoración Continua</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes comprenderán que las historietas usan estrategias gráficas para desarrollar un mensaje (los identifica). 2. Los estudiantes comprenderán que las historietas requieren determinados elementos (la viñeta, el uso de bocadillos, onomatopeyas, imágenes, planos) para tener coherencia. 3. El estudiante organizará imágenes como forma de comprensión de un texto. 4. El estudiante usará sus conocimientos adquiridos para valorar el trabajo de sus compañeros.

Rúbrica de Evaluación Procesos de elaboración de historietas.

Criterio de evaluación	Inicial	Intermedio	Avanzado
Interpretación de historietas.	Su explicación del contenido no tiene relación con la historieta. Interpreta solo una parte de la historieta.	Interpreta la historieta, teniendo en cuenta la relación entre la imagen y los textos,	Interpreta las historietas, comprendiendo los elementos gráficos y textuales del mismo, encuentra coherencia y sentido en el uso de las viñetas, los bocadillos, los textos, onomatopeyas, los planos. Da cuenta de manera explícita e

			inferencial sobre lo que cuenta la historieta.
Uso del cuadro o viñeta	No usa los cuadros o viñetas para separar los instantes de la historieta.	Usa los cuadros o viñetas ocasionalmente para separar los instantes de la historieta.	Usa los cuadros o viñetas para separar de manera clara los instantes de la historieta, proporcionando orden y una secuencia en la historia.
Desarrollo de dibujo	Sus dibujos no representan el ambiente, ni la situación que desarrolla la historieta.	Los dibujos usados para la historieta representan el ambiente y algunas situaciones de historia. Aplica algunos planos a la imagen.	Los dibujos usados para la historieta representan el ambiente, situaciones y personajes, aprovechando los diferentes planos de la imagen para presentar la historia de forma coherente relacionándose secuencialmente entre sí.
Uso de bocadillos o globos en la historieta.	Elabora su historieta usando de forma incorrecta los diferentes tipos de globos o bocadillos, generando confusión en el texto.	Elabora su historieta usando dos o tres tipos de globos y bocadillos, para generar intención en los diálogos.	Elabora su historieta usando gran variedad de tipos de globos o bocadillos, teniendo en cuenta los textos y su intención, generando coherencia y secuencias claras dentro de la historieta.
Coherencia gramatical	Los textos escritos de la historieta no tienen coherencia gramatical.	Los textos escritos de la historieta presentan coherencia gramatical interna, pero no tienen relación entre los mismos.	Los textos escritos de la historieta presentan coherencia gramatical interna y relación tienen relación entre los mismos, generando un texto con sentido.
Aplicación de la onomatopeya	Desarrolla la historieta usando la onomatopeya no adecuada para las situaciones presentadas.	Desarrolla la historieta planteando algunas onomatopeyas, que guardan relación con la situación.	Desarrolla la historieta planteando situaciones claras con el uso de onomatopeyas adecuadas para la viñeta o cuadro, generando coherencia o mayor claridad en la secuencia.

Procesos de socialización	Explica algunos elementos que presentan las historietas de los compañeros.	Explica el trabajo de los compañeros interpretando los elementos de las historietas de sus compañeros.	Explica el trabajo de los compañeros interpretando los elementos de las historietas de sus compañeros y da algunas sugerencias o recomendaciones.
----------------------------------	--	--	---

UNIDAD DIDÁCTICA- E.P.C

GRADO QUINTO (5°)

COLEGIO: Isla del Sol

ÁREA: Humanidades

Profesora: Diana Patricia Amórtegui Triana

Pregunta de investigación: ¿De qué manera un ejercicio de reflexión, planeación, implementación y evaluación colaborativa de una unidad de EpC, apoyada en el uso de rutinas de pensamiento, modifica las concepciones y transforma las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura del grupo investigador?

Objetivo general: Analizar los cambios en las concepciones y prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura del grupo investigador, que participa de un ejercicio de reflexión, planeación, implementación y evaluación colaborativa de una unidad de comprensión apoyada en el uso de rutinas de pensamiento.




TOPICO GENERATIVO	METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	VALORACIÓN CONTÍNUA
CONOCIENDO DIFERENTES FORMAS DE EXPRESAR MIS IDEAS.	<p><i>(contenido)</i> El estudiante comprenderá las diferencias entre un texto expositivo y un texto lírico.</p> <p><i>(método)</i> El estudiante, a través de las rutinas de pensamiento (anticipación y predicción), comprenderá cómo la</p>	<p>EXPLORACION</p> <ul style="list-style-type: none"> Describe las características de diferentes textos como artículos, manuales, libros de texto, enciclopedias, poemas, coplas, refranes, rondas, adivinanzas y trabalenguas, para acercarse al concepto de texto expositivo y texto lírico. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la clase. Trabajo en el aula. Desarrollo de las guías. Lectura de textos. Comprensión de lectura de

	<p>lectura y escritura de textos literarios enriquece su vocabulario, mejora su comprensión de lectura y formas de comunicación.</p> <p>(propósito) El estudiante comprenderá la importancia de reconocer las características propias de cada tipo de texto literario.</p> <p>(comunicación) El estudiante comprenderá como las palabras en un texto tienen diferente función y significado.</p>	<p>INVESTIGACION GUIADA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee diversos tipos de textos (expositivos y líricos) y hace inferencias y predicciones sobre ellos. • Identifica la estructura de un texto expositivo. • Reconoce la estructura de un texto lírico. • Compara las características de un texto expositivo y un texto lírico. • Describe las diferencias entre un texto expositivo y un texto lírico. • Identifica figuras literarias (<i>símil, metáfora, personificación, hipérbole</i>) en los textos líricos. • Usa el diccionario para enriquecer la comprensión y la producción de textos. • Describe el propósito o intención que tiene un texto. • Genera predicciones a partir de un texto. 	<p>diferentes textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escritura de un texto expositivo.
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Identifica información explícita en un texto. • Infiere información a partir de un texto. <p>PROYECTO SÍNTESIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe un texto expositivo del tema que le despierta interés y gusto sobre Colombia. 	
--	--	---	--

RÚBRICA DEL PROYECTO SÍNTESIS

Para escribir tu texto expositivo con los elementos que debe contener, sigue la rúbrica que encuentras a continuación:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL INICIAL 	NIVEL MEDIO 	NIVEL AVANZADO 
1. Título	El texto no tiene título.	El título no corresponde al tema expuesto en el texto.	El título es original y se ajusta al contenido del texto.
2. Estructura (introducción, desarrollo y conclusión)	El texto no tiene una estructura reconocible.	El texto desarrolla el tema en forma articulada, sin embargo carece de introducción y conclusión.	El texto tiene un párrafo introductorio, desarrolla en forma articulada el tema y concluye con una síntesis de este.
3. Claridad y coherencia en la redacción	No hay un orden lógico en las ideas del texto.	Algunas ideas del texto no son claras, lo que ocasiona confusión para entender el texto.	Las ideas del texto son claras y siguen un orden lógico lo que permite interpretar el texto.
4. Ortografía y signos de puntuación	No cumple con las reglas ortográficas y signos de puntuación.	Cumple con algunas reglas ortográficas y signos de puntuación.	Cumple con las reglas ortográficas y signos de puntuación.

Universidad de la sabana
Unidad de comprensión
Maestría en Pedagogía
Luz Ángela Granados Marroquín


Exposición informativa:

TÓPICO GENERATIVO
¿Cómo comunicar la información relevante del mundo partir de lo que comprendemos, a través de la exposición?

METAS DE COMPRESION				
	Contenido:	Método:	Comunicación:	Propósito:
Los estudiantes comprenderán ¿Cómo puede valorar diferentes puntos de vista basándome en diferentes fuentes de información? ¿Cómo uso mi criterio para reconstruir la información?	El estudiante comprenderá qué es una exposición informativa y los elementos esenciales en su organización. (rutina de anticipación) El estudiante comprenderá que las fuentes de información deben ser serias y confiables, para darle veracidad a la versión que será utilizada.	El estudiante comprenderá cómo al consultar información sobre el tema que sea de su interés, necesariamente debe hacer un proceso de selección, para hacer uso de información clara y relevante del tema.	El estudiante comprenderá cómo el valorar otros puntos de vista le permitirá modificar sus conceptos sobre el tema trabajado. (rutina de anticipación) <u>“Antes pensaba, ahora pienso”.</u>	El estudiante comprenderá cómo la exposición oral y la elaboración organizada del plan en la misma, le permitirá afianzar sus conocimientos sobre un tema específico a la vez que le da la seguridad y buen dominio en su exposición oral.

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN		
<p>Exploración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiante construirá el concepto de exposición oral y su utilidad a partir de una lluvia de ideas. 	<p>Investigación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiante comprenderá cuales son las características fundamentales de una exposición informativa a partir de una lluvia de ideas. 2. El estudiante escogerá un tema de interés sobre el que consultará y seleccionará la información relevante para incluirla en su exposición. 3. El estudiante valorará información y otros puntos de vista sobre un tema en particular con lo cual elaborará sus propios conceptos. 	<p>Proyecto síntesis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiante socializará la información a través de la exposición informativa basada en una selección detallada de los elementos relevantes de dicha temática. 2. Propondrá un título según su criterio y los datos e información valorada. 3. Presentará evidencias gráficas y /o experienciales que sostienen o apoyan sus planteamientos. 4. Aplicará rutina de auto evaluación.

VALORACIÓN CONTINUA	
<p>Bitácora de trabajo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Búsqueda, selección, organización y resumen de la información de acuerdo al tema elegido. * Valoración de la información que le sea útil para su exposición.

	<ul style="list-style-type: none"> * Organización y presentación del plan de exposición * Presentación oral de la exposición (socialización). * Presentación de las evidencias que apoyan o confirman la información dada. * El estudiante valora en él mismo su trabajo.
---	---

Criterio	BAJO	BASICO	ALTO	SUPERIOR
Planteamiento de la exposición.	Carece de un tema claro de exposición.	Falta ilación entre la información y el título planteado.	Presenta el tema con claridad.	Presenta el tema con claridad y todas las ideas expuestas se relacionan con el título planteado.
Presentación del plan de la exposición-guion (Debe contener el tema, el título, las ideas principales jerarquizadas por subtemas, las conclusiones y la bibliografía consultada.)	Carece de la organización del plan de la exposición.	El plan de la exposición no cumple con todos los requerimientos.	Presenta plan de la exposición ajustado a lo acordado.	Presenta organizadamente el plan de la exposición y en él cita las fuentes de información consultadas.
Presentación de apoyos gráficos y evidencias visuales.	No presenta evidencias visuales y/o gráficas.	Las evidencias visuales no guardan relación con el tema y la información dada.	Las evidencias visuales se conectan con la información tratada en la exposición.	Las evidencias y apoyo visual que presenta, no solo apoya y da claridad a la información dada.

Selección de la información	No presenta información sobre la temática planteada.	La información que presenta carece de validez y seriedad debido a que las fuentes consultadas que no son confiables.	Selecciona información confiable y la conecta con fuentes de información bibliográficas.	Selecciona cuidadosamente información confiable entre varias fuentes de información referidas.
Presentación oral – socialización.	No presenta la socialización oral.	Le falta seguridad en el manejo de la información. Se le dificulta expresar sus ideas y respuestas con claridad.	Presenta exposición oral y en ella demuestra claridad en las ideas y las respuestas dadas al auditorio asistente.	Presenta exposición oral con buen manejo del tema, demostrando la validez para la información dada, además genera una conclusión sólida para el cierre.
El estudiante valora su trabajo	El estudiante considera que su trabajo no fue elaborado con responsabilidad y motivación personal.	El estudiante considera que su trabajo fue regular y que en otra oportunidad podría ser mejor.	El estudiante considera que su trabajo es bueno pero puede mejorarlo	El estudiante considera que su trabajo fue excelente y cumplió con todo lo requerido en los criterios de evaluación.

Bibliografía:

<http://rosamorenolengua.blogspot.com.co/2012/01/la-exposicion-oral.html>
http://mural.uv.es/ruman/alfinp2/la_exposicin_oral.html

Colegio Saludcoop Sur IED
Unidad de comprensión
Martha Cecilia Guerrero Linares
Grado Décimo

Tópico Generativo			
¿Comprendo el comportamiento de los gases?			
Metas de comprensión			
(método) Los estudiantes comprenderán que a partir de prácticas de laboratorio se hacen predicciones.	(contenido) Los estudiantes comprenderán que a partir del comportamiento de los gases se puede llegar a deducir sus leyes.	(propósito) Los estudiantes comprenderán que antes, durante y después de las prácticas de los gases se hacen anticipaciones y predicciones para el aprovechamiento en la vida del hombre.	(formas de comunicación) Los estudiantes comprenderán que a través de los informes de laboratorio y las reflexiones se generan otras formas de comunicación.
Desempeños de comprensión			
<p>Fase de exploración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticipar el sentido del contenido a partir del título de un tópico y la observación de las prácticas. • Predecir y anticipar el proceso durante las prácticas apoyada en las leyes de Boyle, Charles, Gay-Lusaac y ley combinada de los gases. 			
<p>Fase de investigación Guiada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticipar mediante la experimentación de prácticas de laboratorio y representaciones gráficas, de qué cree que trata las leyes de los gases. (Rutina Antes pensaba... ahora pienso) • Comprender que pueden anticipar o predecir antes, durante o al final de las prácticas de sus compañeros (Rutina “Antes pensaba... ahora pienso”). • Comprender que por medio de la expresión oral se pueden exponer ideas de varias prácticas. (Rutina “Veo, pienso y me pregunto”). • Comprender que se puede expresar y hacer visible el pensamiento a través de informes y de la exposición de los eventos. 			
<p>Proyecto final de síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir un informe y presentar oralmente una reflexión final teniendo en cuenta los beneficios y daños que ocasionan los gases al hombre y al planeta, utilizando un lenguaje apropiado al tema y comprensión científica. 			
VALORACIÓN CONTINUA			

Los criterios de valoración se calificarán con base en cuatro niveles: bajo, básico, alto y superior, los cuales se explican en cada criterio registrado en la tabla siguiente.

RUBRICA DE EVALUACIÓN

CRITERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
A través de la rutina de anticipación logra establecer los conceptos sobre el tema e interiorizar su significado, evidenciándolos a través de la socialización. Se desarrollan los laboratorios , utilizando un lenguaje científico. Se evidencia su comprensión a través de la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto. Registra datos completos de los resultados.	No realiza la rutina de anticipación. No hay evidencia de la realización de los laboratorios. No realiza la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto. No registra datos.	Realiza la rutina pero se desvía del tema a tratar. Hay evidencia de la participación en el laboratorio. Realiza la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto. No registra los resultados.	Realiza la rutina y aunque logra anticipar el tema se le dificulta hacer explícito éste. Hay participación del estudiante en la realización de los laboratorios. Se evidencia un buen nivel de comprensión a través de la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto. Se registran los datos de los laboratorios con resultados parciales de los mismos.	A través de la rutina de anticipación logra establecer los conceptos sobre el tema e interiorizar su significado, evidenciándolos a través de la socialización. Se evidencia la realización de los laboratorios. Tiene datos completos y resultados acorde con lo esperado. Se evidencia su comprensión a través de la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto.
Consulta las teorías sobre los gases. Presenta informe de laboratorio en donde se analizan los comportamientos	No presenta informe de la consulta científica sobre los gases. No presenta el informe de la	Se escriben algunos datos de la consulta y se presenta informe sin la predicción de las leyes de los gases, el análisis y las	Presenta informe de laboratorio y consulta pero no corresponde con los parámetros dados.	Presenta informe de laboratorio y consulta sobre los gases de acuerdo a los parámetros dados.

CRITERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
<p>y características de los gases. Predice las leyes a las que pertenece cada una de las prácticas realizadas en el laboratorio.</p>	<p>práctica del laboratorio. No predice las leyes a las que pertenece cada una de las prácticas realizadas en el laboratorio.</p>	<p>conclusiones completas.</p>		
<p>Presenta una reflexión final oral. Presenta una reflexión final escrita acerca del manejo de los gases en los usos, beneficios, perjuicios para el hombre y el planeta, y de la problemática global por el calentamiento y sus efectos.</p>	<p>No hay participación del estudiante en la reflexión oral. No presenta reflexión escrita acerca del manejo de los gases, usos, beneficios para el hombre y el planeta.</p>	<p>Hay participación del estudiante en la reflexión oral, sin embargo, su análisis no es congruente con el trabajo realizado. Presenta una reflexión mínima escrita, acerca del manejo de los gases, usos, beneficios para el hombre y el planeta.</p>	<p>Participa y socializa, pero falta profundidad en el análisis. Presenta una reflexión escrita, acerca del manejo de los gases, usos, beneficios para el hombre y el planeta.</p>	<p>Presenta una reflexión escrita y la socializa, acerca del manejo de los gases en los usos, beneficios, perjuicios para el hombre y el planeta, y de la problemática global por el calentamiento y sus efectos, en forma clara, concisa, evidenciando el uso de un lenguaje científico y la comprensión del mismo.</p>

Anexo 5. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Bogotá, D.C., Enero 29 de 2016

Cordial saludo padres de familia.

La presente es para informarles que estoy llevando a cabo un proyecto de investigación sobre “*Concepciones y transformaciones de las prácticas pedagógicas sobre los procesos de comprensión lectora en los niveles de educación inicial, básica y media*” en la Universidad La Sabana, como estudiante de Maestría en Pedagogía. El estudio lo haré con los 25 estudiantes de pre-escolar por lo cual solicito su permiso para:

- Realizar registros fotográficos de los trabajos elaborados por los estudiantes durante la investigación.
- Realizar videos para registrar las respuestas orales, recolectar y analizar datos para la investigación.

Agradezco su colaboración para el desarrollo del proyecto de investigación y cualquier duda favor informarme para darle respuesta.

Cordialmente,

Docente Sandra Marcela Garavito Rosas
Licenciada en educación preescolar
Estudiante Maestría en Pedagogía

PERMISO

Yo _____ identificado con cédula de ciudadanía No. _____, autorizo que mi hijo (a) _____ del grado pre-escolar jornada tarde participe en el proyecto de investigación “*Concepciones y transformaciones de las prácticas pedagógicas sobre los procesos de comprensión lectora en los niveles de educación inicial, básica y media*”.



ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento Informado

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**



“Concepciones y transformaciones de las prácticas pedagógicas sobre los procesos de comprensión de lectura en los niveles de educación inicial, básica y media”

Docentes: Diana Patricia Amórtegui Triana
Sandra Marcela Garavito Rosas
Jessika Lorena Guatavita Niño
Martha Cecilia Guerrero Linares
Luz Ángela Granados Marroquín

Bogotá D.C.

Señores padres de familia:

GRADO: Colegio Saludcoop sur IED.
GRADO: Colegio El Uval IED.
GRADO: 302 Jornada Tarde Colegio San Benito IED.
GRADO: Colegio Isla del Sol IED
GRADO: Colegio Robert F. Kennedy

ASUNTO: SOLICITUD CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señores padres de familia

Cordial Saludo.

Como parte del proyecto de investigación que estamos desarrollando en la Universidad de la Sabana, para obtener el título de Maestría en Pedagogía, debemos desarrollar una propuesta de investigación con un grupo modelo, por ello hemos decidido hacerlo con estudiantes que ha nuestro parecer, pueden brindarnos herramientas enriquecedoras para nuestro quehacer pedagógico.

La investigación estará enfocada en buscar nuevas herramientas que conlleven a un mejor desempeño académico de dichos estudiantes en todas las áreas del saber; en especial la que adelanto en mi Institución. La propuesta de investigación consistirá en:

- Toma de videos que me servirán de observación
- Toma de algunas fotos a los trabajos desarrollados por los estudiantes
- Llenar algunas encuestas
- Contestar algunas entrevistas; todo bajo mi supervisión
- Desarrollar Unidades pedagógicas: “Enseñanza para la comprensión”, que incluyen formatos de tres rutinas de pensamiento.

Por esta razón solicitamos el permiso o consentimiento por parte de ustedes, de forma voluntaria, para que sus hijos participen en nuestro Trabajo de Investigación como grupo modelo; en el primer trimestre de 2016 se implementará la propuesta final.

Estaremos dispuestas a contestar cualquier inquietud que surja a lo largo del desarrollo del proyecto. Cualquier cambio o modificación de la misma estaremos enviando circular para que usted como acudiente del o la estudiante este enterado (a).

Pd. La toma del consentimiento informado es fundamental para la protección de las personas que participan como voluntarias en las investigaciones. **“Ninguna investigación puede conducirse éticamente si los o las potenciales participantes no son informados/as adecuadamente sobre la investigación y los aspectos particulares que conlleva su participación.**

Sin perjuicio alguno para los estudiantes, acorde con Ley 1098 de 2006, “por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”.

Agradecemos su tiempo y colaboración.

Atentamente,

JESSIKA LORENA GUATAVITA NIÑO

Docente de Básica Primaria Directora del grupo 302 J.T.

MARTHA CECILIA GUERRERO LINARES

Docente del área de Ciencias: Química J. T.

LUZ ÁNGELA GRANADOS

Docente de Lengua Castellana Directora de grupo J. M.

SANDRA MARCELA GARAVITO

Docente de Preescolar Directora del grupo J.T.

DIANA PATRICIA AMORTEGÜI

Docente de Básica Primaria Directora del grupo J.T.

Se adjunta lista del curso para firma de acudiente.



Secretaría de Educación

COLEGIO ISLA DEL SOL IED

Comprometida con los procesos de formación de personas responsables.

Resolución 2538 del 28 de Agosto de 2002 Para Niveles de Preescolar, Básica y Media

DANE 111001075730

Calle 478 sur No. 63 - 15 Teléfonos 713 12 13 - 713 24 18

AUTORIZACIÓN DE USO FOTOGRÁFICO E IMAGEN PÚBLICA

Bogotá, D.C., 05 de febrero de 2015

Nosotros, _____, identificado(a) con cédula de ciudadanía N° _____, actuando en calidad de madre, y _____, identificado(a) con cédula de ciudadanía N° _____ actuando en calidad de padre, obrando en nombre y representación legal de nuestro hijo menor de edad _____, identificado con tarjeta de identidad N° _____, certificamos que obrando dentro de los presupuestos legales autorizamos al Colegio para que reproduzca en todas sus modalidades, adapte, distribuya y comunique públicamente en cualquier medio (ser específico en que medio), la imagen de nuestro hijo para los fines y dentro de los propósitos establecidos por el Colegio.

Declaramos que por medio del presente documento se cede de manera gratuita - limitante o ilimitadamente al COLEGIO ISLA DEL SOL el derecho a reproducir, adaptar, distribuir, realizar la comunicación pública digital, analógica, electrónica y/o audiovisual de la imagen o imágenes de nuestro hijo, y que nuestro consentimiento basta para permitirle al COLEGIO ISLA DEL SOL, sin necesidad de requerir el consentimiento de terceras personas.

La autorización que aquí se concede sobre este material es exclusiva para el proyecto desarrollado por el COLEGIO ISLA DEL SOL.

Declaro que soy mayor de edad, comprendo el contenido de este documento de autorización.

Madre

C.C

Padre

C.C

CONSENTIMIENTOS INFORMADOS:

Colegio Robert Francis Kennedy	
Señores Padres de Familia;	
La docente Luz Ángela Granados M , que cursa una maestría en Pedagogía de la facultad de Educación, en la Universidad de la Sabana programa avalado por la SED, está haciendo una investigación de su práctica docente, para lo cual se necesita tomar un muestreo de evidencias tales como fotografías, grabaciones de las clases, entrevistas y encuestas que habrán de servir como soporte para el tema de investigación. Por lo cual pido su permiso escrito para la participación de su hij@ en toma de muestras para el trabajo descrito <u>en miras solamente de presentarlas ante la universidad con fines académicos.</u>	
Por la presente doy mi autorización para la realización de actividades que aporten muestras y tareas la docente investigadora de la maestría de Pedagogía de la Universidad de la Sabana, a _____	
_____ que es estudiante del colegio Robert F Kennedy, en mi condición de _____	
Firma: _____	Apellido y Nombres _____
C.C. _____	teléfono _____ fecha: _____
Firma docente: _____	Firma Rector: _____



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento Informado



“Concepciones y transformaciones de las prácticas pedagógicas sobre los procesos de comprensión de lectura en los niveles de educación inicial, básica y media”

Docentes: Diana Patricia Amórtegui Triana
Sandra Marcela Garavito Rosas
Jessika Lorena Guatavita Niño
Martha Cecilia Guerrero Linares
Luz Ángela Granados Marroquín

Bogotá D.C.

Señores padres de familia:

GRADO: 10- 02 Jornada Tarde	Colegio Saludcoop sur IED.
GRADO:	Colegio El Uval IED.
GRADO:	Colegio San Benito IED.
GRADO:	Colegio Isla del Sol IED
GRADO:	Colegio Robert F. Kennedy

ASUNTO: SOLICITUD CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señores padres de familia

Cordial Saludo.

Como parte del proyecto de investigación que estamos desarrollando en la Universidad de la Sabana, para obtener el título de Maestría en Pedagogía, debemos desarrollar una propuesta de investigación con un grupo modelo, por ello hemos decidido hacerlo con estudiantes que a nuestro parecer, pueden brindarnos herramientas enriquecedoras para nuestro quehacer pedagógico.

La investigación estará enfocada en buscar nuevas herramientas que conlleven a un mejor desempeño académico de dichos estudiantes en todas las áreas del saber; en especial la que adelanto en mi Institución. La propuesta de investigación consistirá en:

- Toma de videos que me servirán de observación
- Toma de algunas fotos a los trabajos desarrollados por los estudiantes
- Llenar algunas encuestas
- Contestar algunas entrevistas; todo bajo mi supervisión y
- Desarrollar Unidades pedagógicas: “Enseñanza para la comprensión”, que incluyen formatos de tres rutinas de pensamiento.

Por esta razón solicitamos el permiso o consentimiento por parte de ustedes, de forma voluntaria, para que sus hijos participen en nuestro Trabajo de Investigación como grupo modelo; el tiempo de desarrollo será de dos años; en el primer trimestre de 2016 se implementará la propuesta final.

Estaremos dispuestas a contestar cualquier inquietud que surja a lo largo del desarrollo del proyecto. Cualquier cambio o modificación de la misma estaremos enviando circular para que usted como acudiente del o la estudiante este enterado (a).

Pd. La toma del consentimiento informado es fundamental para la protección de las personas que participan como voluntarias en las investigaciones. **“Ninguna investigación puede conducirse éticamente si los o las potenciales participantes no son informados/as adecuadamente sobre la investigación y los aspectos particulares que conlleva su participación.**

Sin perjuicio alguno para los estudiantes, acorde con Ley 1098 de 2006, “por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”.

Agradecemos su tiempo y colaboración.

Atentamente,

MARTHA CECILIA GUERRERO LINARES

Docente del área de Ciencias: Química J. T.

LUZ ÁNGELA GRANADOS

Docente de humanidades Directora de grupo J. M.

SANDRA MARCELA GARAVITO

Docente de Preescolar Directora del grupo J.T.

DIANA PATRICIA AMORTEGÜI

Docente de Básica Primaria Directora del grupo J.T.

JESSIKA LORENA GUATAVITA NIÑO

Docente de Básica Primaria Directora del grupo J.T.

Se adjunta lista del curso para firma de acudiente.

Anexo 6. Triangulación grupal

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	CONCEPCIONES DEL GRUPO INVESTIGADOR Antes pensaba Ahora pienso	ENCUESTAS Concepciones docentes	MARCO TEÓRICO	TRIANGULACIÓN
Enseñanza para la comprensión de lectura	Concepciones docentes sobre la comprensión de lectura Conocimiento teórico	<p>Se debe tener en cuenta los conocimientos previos, relacionarlos con los nuevos, hacerse preguntas, tomar de acuerdo a las experiencias las alternativas que favorezcan la comprensión y den respuesta a esas inquietudes. Además elementos emocionales, afectivos, sociales culturales y de contexto.</p> <p>La comprensión de lectura es la relación que el sujeto establece con el texto donde pone en juego sus saberes previos y la información ofrecida por el texto, donde realiza internamente un ejercicio de conexión y reflexión, para así generar una comprensión sobre el tema de visto.</p> <p>El hecho de tener preconceptos sobre el tema del texto que se aborda, que el poder establecer puentes y relaciones entre lo que se lee y</p>	<p>Dicho proceso nunca se termina, ya que constantemente se perfecciona. Con los procesos mentales, con las diferentes competencias, las cuales a su vez van aumentando de manera progresiva. La comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del mismo texto.</p>	<p>Las concepciones están basadas en la experiencia y por lo tanto se transforman constantemente. “elementos afectivo-emocionales, cognitivos y socioculturales, que permiten entender y Dubois (2006, p. 25) enfoque constructivo de la comprensión El sentido lo aporta el propio lector de acuerdo con los conocimientos y experiencias archivados en su memoria. Para darle sentido al texto el lector debe buscar activamente en su memoria el esquema conceptual que le permitirá contrastar la nueva información con los conocimientos ya existentes”. Smith 1983:</p> <p>Conocimientos previos que posee el lector. a través estrategias o con</p>	<p>Una de las concepciones sobre la comprensión de lectura indica que se desarrolla a través de las experiencias en la vida del individuo, por lo cual ésta se transforma permanentemente y se va perfeccionando.</p> <p>Los saberes previos ayudan a establecer conexiones entre la información que se lee y lo que el lector piensa, lo cual redundará en una mejor comprensión de lectura.</p>

		<p>lo que ya se sabe, hace que se construyan nuevos conocimientos al respecto y además que el lector logre alcanzar un nivel superior de comprensión.</p> <p>Ahora pienso que los conocimientos previos son importantes y fundamentales para desarrollar la comprensión de lectura, pues estos permiten que el lector haga una conexión entre el texto y el autor para encontrar sentido y significado de lo que lee.</p>		<p>estímulos que potencien los procesos de la memoria, la estructura cognoscitiva, el aprendizaje de la lectura y el lenguaje.</p> <p>La predicción es una de las estrategias que promueve la comprensión de lectura. La predicción es la eliminación previa de las alternativas improbables a través de preguntas y la comprensión significa dar respuestas a esas preguntas.</p> <p>Si el lector no tiene saberes previos sobre lo que dice el texto y un conjunto de estrategias mentales para activar mientras lee, no entenderá el texto o lo hará parcialmente” (Sánchez, 2014, p. 12).</p> <p>Teniendo en cuenta las premisas de Smith (1983) sobre los procesos que intervienen en la construcción de la comprensión de lectura, el acto de leer es un proceso activo en el que el lector construye el significado del texto a través de la interacción entre</p>	
--	--	---	--	---	--

				<p>dos tipos de información: una es la visual, que se refiere a la ofrecida por el mismo texto y la otra es la información no visual constituida por los conocimientos previos que posee el lector.</p>	
		<p>La comprensión de lectura se da en un proceso sistemático que inicia desde que el niño empieza a interpretar y leer gráficos y dibujos; este proceso debe darse de forma natural y debe respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños y niñas. Antes pensaba que se enseñaba a leer de manera comprensiva haciendo lectura en voz alta y formulando preguntas de nivel literal o que los estudiantes de pre-escolar describieran una imagen. También haciendo un dibujo de lo que le haya gustado del cuento o aplicando un taller en el que debía responder unas preguntas al escoger la respuesta correcta.</p> <p>El proceso de aprendizaje de la</p>	<p>Dicho proceso nunca se termina, ya que constantemente se perfecciona</p> <p>En un acto dialógico donde el lector debe ser activo, creador y autónomo para proponer su propia significación y que le obliga a poner a funcionar una serie de esquemas, procesos y aprendizajes que pone en juego al momento de interactuar con el texto.</p>	<p>Todos los niños que puedan comprender el lenguaje propio de su ambiente deben ser expertos en la predicción. Este le proporcionará una base permanente del conocimiento y la pronunciación de palabras nuevas. Los niños al adquirir un amplio vocabulario visual de palabras serán capaces de comprender, recordar y utilizar reglas fónicas y otras estrategias de identificación.</p> <p>Según los postulados de las teorías cognitivas si un niño puede leer aunque no tenga el código lector, pues lo hace a través de imágenes o textos ilustrativos para construir significado.</p>	<p>Los niños aunque no tengan un código lector definido pueden construir el sentido y el significado del texto a partir de imágenes o textos ilustrativos, ya que el aprendizaje de la lectura empieza desde que el niño está en contacto con diferentes elementos del lenguaje que le brinda su contexto.</p>

		lectura empieza desde que el niño está en contacto con elementos del lenguaje, por esto los niños se acercan al código escrito en los anuncios, propagandas de la televisión, en los productos del supermercado, todo el tiempo estamos leyendo el mundo, por ello desde las experiencias cotidianas de los niños se aprende a leer.			
		<p>La comprensión de lectura es un proceso que requiere la interacción entre el lector, el texto y el contexto.</p> <p>Es la relación que el sujeto establece con el texto donde pone en juego sus saberes previos y la información ofrecida por el texto, donde realiza internamente un ejercicio de conexión y reflexión, para así generar una comprensión sobre el tema de visto</p> <p>En el aula es necesario que la lectura sea presentada como algo llamativo que logre comunicar al lector así éste a su vez establece comunicación con el texto.</p> <p>La comprensión se da cuando el lector</p>	<p>Se considera la comprensión de lectura como un proceso de construcción de sentido y significado en la interacción con el texto que se lee.</p> <p>En un acto dialógico donde el lector debe ser activo, creador y autónomo para proponer su propia significación y que le obliga a poner a funcionar una serie de esquemas, procesos y aprendizajes que pone en juego al momento de interactuar con el texto.</p>	<p>Las teorías interactivas refieren que “la lectura es un diálogo entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente.</p> <p>La otra lectura es la estética que se refiere a los textos literarios que permiten entender la condición del ser humano, ya que se basan en las reacciones emocionales que promueven dichos textos.</p> <p>El lector debe asumir un papel reflexivo, explicativo; controlar los procesos, hacer hipótesis, probarlas, tener la capacidad de evaluarse y autocorregirse.</p>	<p>La comprensión de lectura es un proceso que requiere la interacción entre el texto, el lector y el contexto.</p> <p>Si el texto es significativo para el lector, facilita la comunicación y promueve una relación en la que se activan las emociones y la parte humana del lector.</p>

		se siente parte activa e importante del proceso lector, así al ser partícipe logra construir más fácilmente una relación con el texto al que accede.			
			Que es interactiva y base para un mejor aprendizaje.	(Lerner). Por lo cual el estudiante logra construir un criterio propio y descubre en la lectura un sentido más amplio Haciendo de la lectura una vivencia variada y constructiva que cualifique el criterio propio del estudiante, sus gustos e intereses.	La comprensión de lectura es invaluable, en tanto que posibilita al lector de manera permanente entender el mundo en el que se encuentra, ampliar y construir sus conocimientos y hace de su experiencia personal una posibilidad de aprendizaje permanente.

		CONCEPCIONES DEL GRUPO INVESTIGADOR Antes pensaba Ahora pienso	ENCUESTAS Concepciones docentes	UNIDAD DE COMPRENSIÓN EpC	TRIANGULACIÓN
	* Estrategias de trabajo en el aula	Ahora pienso que la lectura le compete a todas las áreas del conocimiento. Permite que realicen predicciones, anticipaciones, interpretaciones, cuestionamientos que los lleven a buscar la significación y búsqueda del conocimiento y mediante las rutinas	Elaboración de predicciones, anticipaciones sobre la lectura. Los maestros deben formarse para orientar el proceso de comprensión de lectura. Las estrategias que utilizan los docentes son: guías en torno a una temática en particular, gráficos y mapas conceptuales, preguntas en relación	“poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de	Las estrategias abordadas para el desarrollo de la comprensión de lectura deben ser variadas y deben propender por el desarrollo del pensamiento, ya que el sujeto lector hace

		<p>de pensamiento y la aplicación de la unidad de la EpC. Se enseña a leer comprensivamente cuando se fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento como el análisis, la síntesis, las inferencias, la deducción, la comparación entre otras.</p> <p>Ahora pienso que una de las estrategias que el docente puede implementar en su práctica pedagógica para el desarrollo de la comprensión de lectura es “el pensamiento visible”, el cual al trabajar desde rutinas de pensamiento estas desarrollan habilidades como la observación, la descripción, la interpretación, la construcción de explicaciones, hacer conexiones y formular preguntas importantes en el proceso de la comprensión.</p> <p>Es importante valerse de diferentes estrategias como el uso de las rutinas de pensamiento que favorecen la visibilización del pensamiento y así mismo permite el desarrollo de la comprensión en</p>	<p>con las lecturas, elaboración de resúmenes, elaboración de predicciones, anticipaciones sobre la lectura y técnicas de subrayado y trabajo con diferentes fuentes. También crear discusiones respecto a las lecturas realizadas y buscar textos que les llame la atención a los estudiantes.</p> <p>Las preguntas en relación con las lecturas, elaboración de resúmenes, elaboración de predicciones, anticipaciones sobre la lectura y técnicas de subrayado y trabajo con diferentes fuentes.</p> <p>Las estrategias que utilizan los docentes son: guías en torno a una temática en particular, gráficos y mapas conceptuales, preguntas en relación con las lecturas, elaboración de resúmenes, elaboración de predicciones, anticipaciones sobre la lectura y técnicas de subrayado y trabajo con diferentes fuentes.</p> <p>Se deben crear ambientes propicios y tener criterios para escoger los textos para que la lectura sea agradable y no un castigo.</p> <p>Los maestros deben</p>	<p>una manera nueva.” “Implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema sino que, al mismo tiempo, la aumentan”, es decir, es necesario en el proceso de comprensión llegar más allá de lo que ya se sabe, ir superando los primeros desempeños por unos más complejos.</p> <p>El tópico generativo no es un tema o contenido, va más allá y abarca con mayor globalidad procesos de comprensión e intenciones de aprendizaje. El tópico como lo indica Stone (1999) delinea la materia que los estudiantes investigan (p. 97-101)... es central para un dominio o disciplina, accesible e interesante para los estudiantes y es rico en conexiones con las experiencias de los estudiantes. Este tópico se desarrolla a través de las metas de comprensión, las cuales “indican explícitamente lo que se espera que</p>	<p>construcciones de sentido en su proceso de aprendizaje.</p> <p>Se enseña a leer comprensivamente a través de un proceso dinámico que implica el desarrollo de las habilidades de pensamiento tale, como: la observación, la descripción, la interpretación, la conexión, formular preguntas, hacer inferencias, razonar con evidencia, considerar distintos puntos de vista y perspectivas, capturar la esencia y llegar a conclusiones, las cuales deben hacer parte del trabajo de la lectura comprensiva en el aula.</p> <p>Las rutinas de pensamiento y la aplicación de la unidad de la EpC, en el uso de estrategias como predicción y anticipación, conlleva a buscar la</p>
--	--	--	---	--	--

		<p>todos los estudiantes,</p> <p>Sólo se puede tener una postura crítica cuando se conoce de algo y desde su argumentación personal se pueden reelaborar conceptos o hacer aportes importantes para la lectura</p> <p>Ahora pienso que los docentes desempeñan un papel importante en el desarrollo de la comprensión de la lectura, ya que deben orientar y mediar este proceso brindándoles a los estudiantes situaciones, estrategias y material significativo.</p> <p>Se les debe facilitar a los estudiantes una diversidad de portadores de textos porque de esta manera lograrán desarrollar la comprensión.</p> <p>El docente debe ser riguroso en su planeación, ya que aquí el establece el proceso gradual y avanzado donde quiere hacer énfasis para llevar a los estudiantes a avanzar entre cada uno de los niveles de lectura, así quienes solo llegaban al nivel literal irán avanzando por que</p>	<p>formarse para orientar el proceso de comprensión de lectura.</p> <p>La enseñanza de la comprensión de lectura debe ser gradual, requiere tiempo y materiales de diversa índole para propiciar el gusto por la lectura y que a partir de allí se logre pasar del nivel a otros niveles.</p> <p>La enseñanza de la comprensión de lectura debe ser gradual, requiere tiempo y materiales de diversa índole para propiciar el gusto por la lectura y que a partir de allí se logre pasar del nivel a otros niveles.</p> <p>También crear discusiones respecto a las lecturas realizadas y buscar textos que les llame la atención a los estudiantes. Para propiciar el gusto por la lectura y que a partir de allí se logre pasar del nivel a otros niveles. Se deben crear ambientes propicios y tener criterios para escoger los textos para que la lectura sea agradable y no un castigo</p> <p>También crear discusiones respecto a las lecturas realizadas y buscar textos que les llame la atención a los estudiantes.</p>	<p>los alumnos lleguen a comprender. Definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación. Las metas son explícitas y públicas, dispuestas en una estructura compleja, centrales para la materia” (Stone, 1999, p.101). Daniel Gray Wilson: “Las Dimensiones de la comprensión” indica cuatro y explica que deben tratar de responder al contenido (conocimiento), el método (construcción del conocimiento), el propósito (sentido que tiene para el sujeto dicho conocimiento) y las formas de comunicación (diversidad de elementos de la comunicación que se pueden adaptar para expresar la comprensión desarrollada por el sujeto sobre un conocimiento). Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, para lo cual Perkins y Blythe en el</p>	<p>significación en la construcción del conocimiento mediante la lectura comprensiva.</p> <p>El docente al ser quien media y orienta el proceso de la comprensión de lectura, se puede apoyar desde el diseño, implementación y evaluación de una unidad de EpC para enseñar la comprensión de lectura y así brindarles a los estudiantes diferentes estrategias, situaciones y material significativo con el fin de desarrollar dicho proceso.</p> <p>La planeación del docente debe ser rigurosa y darse de manera dedicada, entender sus metas y desempeños para así evidenciar con mayor facilidad los avances en los procesos de los estudiantes.</p>
--	--	---	--	---	--

		<p>las mismas acciones de clase lo involucrarán y permitirán un avance.</p> <p>Se enseña a leer de manera comprensiva cuando se toman en cuenta los intereses de los lectores y cuando las lecturas se hacen significativas frente a ellos</p> <p>Traer a la realidad aquello que se lee equivale a cobrar un significado para el lector, para ello es necesario el desarrollo del pensamiento con el cual se expresan cada una de las relaciones que se pueden establecer de lo leído con la vida y su aplicabilidad.</p> <p>Ahora pienso que al implementar las rutinas de pensamiento en el desarrollo de la comprensión de lectura permite que los estudiantes participen de forma activa en las conservaciones que se hacen en torno a lo que se lee para aclarar dudas y para que elaboren interpretaciones, las justifiquen y las pongan en discusión con los otros compañeros con el</p>		<p>documento Web “Ante todo la Comprensión”, la definen como “poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva.”</p> <p>Una unidad de EpC “implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema sino que, al mismo tiempo, la aumentan”.</p> <p>“poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva.”</p> <p>En conclusión como lo plantea</p>	<p>Tomar en cuenta los intereses de los estudiantes en el aula y realizar las actividades planeadas y dirigidas genera un resultado significativo que permite mejorar el nivel de comprensión de lectura.</p> <p>En el aula las estrategias que desarrollan el pensamiento logran que el estudiante establezca relaciones entre lo leído y su vida, para así alcanzar un nivel más complejo de comprensión de lectura.</p> <p>Las rutinas de pensamiento promueven el diálogo y le dan estructura a las conversaciones de los estudiantes sobre lo que dice un texto, lo cual es importante para el proceso de la comprensión de lectura, porque permite activar los conocimientos previos y</p>
--	--	--	--	---	--

		fin de confrontarlas y coordinar nuevos puntos de vista.		<p>Stone (1999) la EpC, invita a preguntarse por la práctica docente, a repensar el cómo enseñar y acerca de sobre qué enseñar. “Los alienta a continuar aprendiendo sobre su materia cuando desarrollan tópicos generativos más poderosos y articulan metas de comprensión más penetrantes.</p> <p>la práctica que dinamiza el proceso de aprendizaje</p> <p>Es necesario en el proceso de comprensión llegar más allá de lo que ya se sabe, ir superando los primeros desempeños por unos más complejos.</p>	<p>ponerlos en discusión. A la vez fomenta la construcción colectiva del conocimiento y el trabajo colaborativo.</p> <p>Es necesario que los maestros de todas las áreas estén en permanente formación para mejorar sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de la comprensión de lectura en el aula.</p>
--	--	--	--	--	--

		CONCEPCIONES DEL GRUPO INVESTIGADOR Antes pensaba... Ahora pienso...	PRUEBA DIAGNÓSTICA Y FINAL	UNIDAD DE COMPRENSIÓN EpC	TRIANGULACIÓN
	* Formas de evaluación	Un proceso continuo cuyo objetivo sea el perfeccionamiento, la apertura a nuevas posibilidades de conocimiento y transversal a todas las áreas del conocimiento. Existen distintas	estudiantes avanzaron en la comprensión explícita del texto; desarrollan la capacidad de expresar con otras palabras lo que enuncia el texto Desde los diferentes niveles de comprensión se busca que los estudiantes	El modelo de EpC plantea la evaluación diagnóstica continua como un elemento que debe abarcar todo el proceso de desarrollo de la unidad. En definitiva se aleja	La evaluación desde el punto de vista de la EpC, es un proceso continuo y abarcador el cual debe ser conocido desde el principio.

		<p>estrategias para trabajar la comprensión de lectura con el fin de que el estudiante alcance los distintos niveles de comprensión de lectura.</p> <p>Que el estudiante demuestre que comprendió lo que leyó y lo relacione con lo que ya sabía.</p> <p>La comprensión de lectura es un proceso que se debe evaluar de forma continua y variada.</p>	<p>desarrollen una excelente comprensión de lectura.</p> <p>Para darle sentido al texto el lector debe buscar activamente en su memoria el esquema conceptual que le permitirá contrastar la nueva información con los conocimientos ya existentes”. Y se evidencia que la temática o el contenido que desarrolló el texto, el cual permite que el estudiante más fácilmente se involucre cuando conoce información al respecto, de esta manera puede relacionar lo que lee con sus preconceptos.</p> <p>En la medida en que el estudiante conozca de qué trata y con ello pueda fundamentar las relaciones mentales que establezca, tiene mayores posibilidades de alcanzar dicho nivel.</p> <p>En relación con las lecturas, en la inicial hubo menos porcentaje de estudiantes que lograron alcanzar dicho nivel y en la final se evidenció un ascenso, sin embargo se debe tener en cuenta que para el enfoque constructivo Por lo tanto la evaluación debe ser permanente y continua.</p>	<p>de la evaluación que usa como único instrumento el examen o el producto final, se hace la invitación a que sea procesual, que el estudiante tenga claro desde el principio sus criterios de evaluación, que constantemente se realice su retroalimentación y permita desde ella avanzar en la comprensión.</p> <p>La evaluación diagnóstica continúa como un elemento que debe abarcar todo el proceso de desarrollo de la unidad.</p> <p>El desarrollo de la unidad debe ser conocida públicamente; es participativa, puesto que se genera conjuntamente.</p> <p>Se genera conjuntamente, permite mejoras y proyección del proceso.</p>	<p>Debido a que es un proceso continuo permite las mejoras y proyecciones en los avances de la comprensión de lectura.</p> <p>La comprensión de lectura se evalúa estableciendo rúbricas de evaluación y en ella es claro que las unidades de comprensión guían la evaluación hacia los propósitos y metas de la misma.</p> <p>La evaluación debe ser continua y variada durante todo el proceso. Se debe realizar a través de la lectura de textos de diferentes tipologías y con preguntas que den cuenta de los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.</p>
--	--	---	--	---	---

Aprendizaje de la comprensión de lectura		DIARIOS DE CAMPO	RUTINAS DE PENSAMIENTO	PRUEBA DIAGNÓSTICA Y FINAL	TRIANGULACIÓN
	Predicción	<p>Dan explicaciones basados en sus conocimientos previos, y se visualiza la dificultad de exponer su pensamiento frente al análisis de la parte teórica expuesta con anterioridad y visible en el tablero. Generan muchas preguntas. En general pueden decir lo que ven, pero inmediatamente tratan de hacer descripción. En piensan en forma más explícita realizan explicaciones de los fenómenos observados de acuerdo a sus saberes. En cuanto a las preguntas las preguntas apuntan hacia lo que han observado, tratando de resolver inquietudes de las manifestaciones de las prácticas. Actividad 2: Cierre. Visualiza un escrito más ordenado, mejor letra, utilizan el lenguaje propio de la disciplina. Su pensamiento trasciende al hacer suposiciones frente</p>	<p>A pesar de pedirles que hicieran una descripción detallada, al seguir la instrucción les es más fácil transcribir que analizar lo que no está expresado</p> <p>Los estudiantes son muy tímidos en sus descripciones y les cuesta trabajo dar cuenta de los detalles de lo que ven, se ciñen más por lo que leen, que por las imágenes que son relevantes y de las cuales pueden obtener información</p> <p>Veo-Pienso y Me pregunto Los estudiantes desarrollaron con facilidad la parte del VEO lo que sugiere que hicieron un proceso de observación y selección detallado de los elementos que vieron en las imágenes. Algunos estudiantes no tuvieron esa capacidad y realizaron interpretaciones, es decir, inferencias sobre lo que observaron., se anticiparon al PIENSO. La parte que más les</p>	<p>Hacen preguntas a la docente encaminadas a entender los textos. Hacen preguntas frente un concepto que no recuerdan.</p> <p>La prueba de cierre muestra que les es más fácil realizar la inferencia, deducir con base en los textos y gráficas expuestos en la prueba, realizan abstracciones que los llevan a dar respuestas lógicas. En las respuestas críticas hacen análisis, evalúan e interpretan llegando a respuestas más acertadas que en la prueba diagnóstica inicial.</p> <p>Los estudiantes de 902 en este nivel de comprensión de lectura demuestran menos habilidades que en el nivel anterior dado a que éste exige un mayor grado de asociación y de relación no sólo con los elementos de la lectura sino con elementos</p>	<p>Los estudiantes en clase hacen preguntas encaminadas a entender los textos y a aclarar conceptos, lo cual les permite hacer interpretaciones basados en sus conocimientos previos.</p> <p>La aplicación de la rutina de pensamiento veo- pienso- me pregunto permite al lector generar preguntas que contrasta con sus conocimientos previos para hacer nuevas interpretaciones.</p> <p>Una de las habilidades que inicialmente se debe desarrollar es la observación (ver), porque aporta elementos básicos para las habilidades de pensamiento</p>

		<p>al comportamiento de los gases más allá de las leyes y de las prácticas realizadas. Ello pone de manifiesto que desarrolla la habilidad de considerar distintos puntos de vista y perspectivas, así como, de capturar la esencia del tema y llegar a conclusiones. En esta segunda aplicación los estudiantes visibilizan un pensamiento más hacia lo global, tratando de explicar fenómenos generales, hacen conjeturas, conexiones y les surgen nuevas inquietudes hacia lo real. A algunos estudiantes se les dificulta describir lo que ven simplemente, prefieren escribir aquello que interpretan de lo que ven. Las lecturas sencillas hacen que los estudiantes se muestren más dispuestos para trabajarlas. Al aplicar esta rutina los niños mostraron bastante agrado y facilidad para desarrollarla en el veo, mientras que el pienso y la pregunta les costó mucho más trabajo, pero finalmente con las orientaciones de la</p>	<p>costó dificultad fue generar la pregunta, lo que sugiere poca habilidad de observación e interpretación y en consecuencia les impidió lograr una indagación más profunda. Veo: Los estudiantes describen lo que ven, pero tratan inmediatamente de interpretar con el fin de dar explicaciones. Les causó dificultad conectar, asociar y describir. Los estudiantes dan explicaciones basados en sus conocimientos previos, y se visualiza la dificultad de exponer su pensamiento frente al análisis de la parte teórica Al cierre de la clase se generan muchas preguntas. En general pueden decir lo que ven, pero inmediatamente tratan de hacer descripción. En pienso en forma más explícita realizan explicaciones de los fenómenos observados de acuerdo a sus saberes. En cuanto a las preguntas las preguntas apuntan hacia lo que han observado, tratando de resolver inquietudes de las manifestaciones de</p>	<p>externos que ayudan a complementar el significado global del texto En la prueba inicial solamente 6 estudiantes contestaron correctamente las cuatro preguntas de nivel inferencial. En la prueba final el número aumentó a 14 estudiantes. Esto sugiere que ya lograron hacer interpretaciones, establecer relaciones y asociaciones de significado que les permitió tener una comprensión más global del texto y de la intención comunicativa del mismo. A través de la interacción con el texto lograron inferir detalles, ideas principales y secuencias de hechos. Durante la lectura de los cuentos aplicados en las pruebas se les pide hacer a los estudiantes predicciones. En la prueba inicial hacen más descripciones y en la prueba final algunos elaboran predicciones.</p>	<p>superiores y aunque parece un ejercicio sencillo, a algunos se les dificulta aislarlo de la interpretación de lo que se ve. La predicción es una construcción que la mayoría de los estudiantes hacen, cuando son capaces de inferir según su capacidad de observación y descripción; la inferencia es una estrategia que consiste en deducir información que no está explícita en el texto. En la predicción se observa mayor dificultad en la elaboración de las preguntas, por ello se hace necesario diseñar e implementar estrategias que permitan a los lectores más pequeños desarrollar la habilidad de cuestionar. Las imágenes proporcionan información visual, pero es el lector quien le da un</p>
--	--	--	---	--	---

		<p>profesora muchos lograron hacerlo. Este ejercicio permite evidenciar que algunos niños tienen dificultad para observar y hacer una descripción de lo que ven en una imagen. Algunos niños buscan mecanismos para recolectar información que luego utilizarán. Les cuesta trabajo realizar una pregunta sobre lo que observaron y se les leyó, pueden ser problemas de atención o dificultad para escribir una pregunta.</p> <p>En el pienso, todos formularon interpretaciones desde lo que veían en la imagen y lo asociaban con sus conocimientos previos. Es decir, que lograron construir sus interpretaciones a partir de lo que veían. Algunos lograron hacer inferencias de la imagen, como: “Le están tomando una foto”, “Son títeres”</p>	<p>las prácticas.</p> <p>Ve en cierre: Utilicen el lenguaje propio de la disciplina y visibilicen su pensamiento.</p> <p>Pienso en cierre: Realizan un escrito en donde se visualiza un escrito más ordenado, mejor letra, utilizan el lenguaje propio de la disciplina. Las afirmaciones y las preguntas en la rutina a diferencia de la primera aplicación, van encaminadas hacia el comportamiento de los gases en la vida real, su pensamiento se hace más crítico frente a los beneficios, usos y consecuencias negativas en el medio ambiente. Su pensamiento trasciende al hacer suposiciones frente al comportamiento de los gases más allá de las leyes y de las prácticas realizadas. Ello pone de manifiesto que desarrolla la habilidad de considerar distintos puntos de vista y perspectivas, así como, de capturar la esencia del tema y llegar a conclusiones.</p> <p>Me pregunto: Sus preguntas se enfocan más hacia la aplicación de sus saberes en nuevos contextos, pero no se les dificulta</p>	<p>significado a partir de la información no visual que posee al interpretarlas.</p> <p>La rutina de pensamiento veo- pienso - me pregunto favorece la organización del proceso de comprensión de lectura porque lleva al estudiante a escuchar, estar atento, seguir indicaciones, estructurar los esquemas mentales y respetar los tiempos establecidos para cada actividad</p> <p>Todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar independiente mente de sus ritmos de aprendizaje y/o necesidades educativas especiales; demuestran mayor interés y motivación en el desarrollo de las actividades.</p>
--	--	---	--	---

			<p>realizarlas.</p> <p>En la categoría pienso, 11 estudiantes elaboraron inferencias a partir de la imagen.</p>		
	Anticipación	<p>Actividad 1: Inicio. Antes pensaba.... Les llamó la atención el tema y en su mayoría estuvieron atentos, participaron y se desarrolló la clase con un buen ambiente. Una motivación que se aplica es aterrizar el tema a la vida real y el resultado es despertar el interés en ellos hacía el tema de gases. Ahora pienso..... En el cierre de esta primera parte de la rutina, los estudiantes muestran buena disposición, describen con propiedad el contenido.</p> <p>Actividad 2: Cierre. Al principio los estudiantes no se mostraron muy receptivos porque consideraban que era repetir lo que se había aplicado en la aplicación de la rutina 1. Sin embargo, se les orientó de la importancia de visibilizar el cambio en su pensamiento frente al tema. Finalmente,</p>	<p>Los estudiantes realizan esta rutina asociándola con sus conocimientos previos, tratando de dar explicación anticipando al tema expuesto.</p> <p>En el ahora pienso hacen descripción y manejan un lenguaje acorde con los temas vistos en clase.</p> <p>Los estudiantes tienen la oportunidad de realizar reflexión individual, lo cual los lleva a comprender la forma como el pensamiento cambia a medida que se adentran en un tema determinado.</p> <p>Por otro lado “esta rutina también desarrolla las habilidades metacognitivas de los estudiantes, la habilidad para identificar y hablar sobre su propio pensamiento” (Ron Ritchhart 2014) .p.223</p> <p>Su proceso de anticipación les permite buscar en sus experiencias anteriores saberes con los cuales pueden dar explicación a ¿Qué crees que es una</p>	<p>Una motivación que se aplica es aterrizar el tema a la vida real y el resultado es despertar el interés en ellos. En general pueden decir lo que ven, pero inmediatamente tratan de hacer descripción. En pienso en forma más explícita realizan explicaciones de los fenómenos observados de acuerdo a sus saberes. En cuanto a las preguntas las preguntas apuntan hacía lo que han observado, tratando de resolver inquietudes de las manifestaciones de las prácticas. En este nivel de lectura se explota la competencia conjetural del sujeto lector, que no es otra cosa que poner en actividad la enciclopedia y la competencia intelectual”. (p. 91).</p>	<p>La rutina de pensamiento Antes pensaba... ahora pienso permite que los estudiantes inicialmente activen sus conocimientos previos con respecto a una lectura o a un tema y posteriormente los contraste después de leerla. Esto le permitirá hacer conexiones, crear nueva información y elaborar un nuevo conocimiento o una comprensión.</p> <p>En el ahora pienso..., después de haber desarrollado el tema, los estudiantes manejan un vocabulario más elaborado acorde con las comprensiones y nuevos aprendizajes que utilizan para describir con propiedad sus conocimientos.</p>

		<p>cambian su actitud y realizan un escrito en donde se visualiza un escrito más ordenado, mejor letra, utilizan el lenguaje propio de la disciplina. Las afirmaciones y las preguntas en la rutina demuestran que hay apropiación y manejo del tema. Se visibiliza que se han desarrollado habilidades de pensamiento como la descripción, la interpretación, las conexiones, conclusiones y formulación de preguntas. Ya en la segunda aplicación los estudiantes se apoyaron en sus apuntes y en lo visto y explicado en clase para reconstruir el concepto de exposición oral, lo cual fue más fácil debido a que lograron involucrar algunas habilidades de pensamiento para expresar el cómo se dieron cuenta. (abril-14)</p> <p>En esta rutina de inicio fue mal aplicada debido a que lo que se preguntó era qué consideraban que era la comprensión de lectura y lo que se trabajó en clase fueron las estrategias para llegar a la</p>	<p>historieta? Así se evidencia que la primera asociación realizada es con la palabra historia, por lo cual la siguiente inferencia es sobre un relato o cuento escrito por alguien</p>		<p>Al socializar el antes pensaba y ahora pienso los estudiantes tienen la posibilidad de hacer un ejercicio de metacognición , con el cual se visibiliza la transformación de su pensamiento.</p> <p>Si el docente da las indicaciones con claridad sobre la intencionalidad de la rutina, el estudiante tendrá mayor éxito en el desarrollo de la misma.</p> <p>Es fundamental enseñar y desarrollar el hábito de la escucha en los estudiantes a través de diferentes estrategias porque esto hace parte del proceso de la comprensión de lectura. La lectura en voz alta realizada por el docente, favorece el desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes,</p>
--	--	---	---	--	--

		<p>comprensión, creo que ello hizo que algunos estudiantes no cambiaran su forma de pensar y su concepto de lo que consideraban era la comprensión de lectura.</p> <p>Los niños que leen asocian las historietas con textos como cuentos o historias.</p>			<p>invitándolos a participar de forma activa para construir el sentido y significado del texto leído.</p> <p>Los estudiantes deben acceder a diferentes tipologías textuales para mejorar su comprensión de lectura.</p>
--	--	---	--	--	--

Anexo 7. Rutina de docentes. Antes pensaba y ahora pienso.

Universidad De La Sabana
Rutina De Pensamiento Antes Pensaba... Ahora Pienso
Sandra Marcela Garavito Rosas

	ANTES PENSABA QUE...	AHORA PIENSO QUE...
Concepciones sobre la comprensión de lectura	Se enseñaba a leer de manera comprensiva haciendo lectura en voz alta y formulando preguntas de nivel literal o leyendo una imagen. También haciendo un dibujo de lo que le haya gustado del cuento o aplicando un taller en el que debía responder unas preguntas a través de escoger la respuesta correcta.	La comprensión de lectura es un proceso complejo que consiste en que el lector construye el sentido y el significado del texto a partir de sus conocimientos previos y la relación que hace con el texto, el contexto y el autor.
	La comprensión de lectura es un proceso que debe ser diseñado, ejecutado y evaluado desde cada una de las áreas con el fin de que los estudiantes adquieran habilidades para comprender un texto de acuerdo a su disciplina.	El diseño, implementación y evaluación de una unidad de EpC favorece el desarrollo de la comprensión de lectura porque establece unas metas, unos desempeños y una valoración que permite evidenciar el desarrollo del proceso de la comprensión de lectura en los estudiantes.
	Las estrategias que favorecían el desarrollo de la comprensión de lectura eran hacer preguntas, talleres o guías, dibujos de lo leído o elaboración de predicciones y anticipaciones.	Las estrategias citadas anteriormente se pueden trabajar y desarrollar mejor desde las rutinas de pensamiento porque estas permiten que los estudiantes hagan visible su pensamiento y a su vez desarrollen habilidades como la observación, la descripción, la construcción de interpretaciones, hacer conexiones y preguntas, las cuales favorecen y desarrollan la comprensión de lectura.

	<p>La comprensión de lectura se debe trabajar desde todas las áreas, implementando estrategias acordes a éstas.</p>	<p>En todas las áreas se debe trabajar la comprensión de lectura teniendo en cuenta que estrategias favorecen dicho proceso.</p>
	<p>La comprensión de lectura en los estudiantes de pre-escolar consistía en hacer una lectura en voz alta y formular unas preguntas que con frecuencia se remitían al nivel literal y unas muy pocas al nivel inferencial. Las preguntas de nivel crítico no se formulaban.</p>	<p>Para desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de pre-escolar se puede trabajar mejor desde una unidad de EpC, apoyada con rutinas de pensamiento porque ayudará a desarrollar los tres niveles de lectura que son el literal, el inferencial y el crítico, pues las rutinas trabajadas permiten trabajar dichos niveles.</p>
	<p>Las predicciones y las anticipaciones se implementaban como una estrategia para comprender</p>	<p>Las predicciones y las anticipaciones son fundamentales para desarrollar el proceso de comprensión de lectura porque según Smith, Lerner y Dubois son el alma de la comprensión de la lectura. La rutina de pensamiento “Antes pensaba que... ahora pienso que...” ayuda a hacer anticipaciones y la rutina “Veo, pienso y me pregunto” ayuda a hacer predicciones.</p>
	<p>Los conocimientos previos se aplicaban como una forma de conocer lo que sabían los estudiantes sobre algún tema.</p>	<p>Los conocimientos previos son importantes y fundamentales para desarrollar la comprensión de lectura, pues según los referentes teóricos estos permiten comprender un texto. Es por ello, que al hacer una lectura se debe hacer a partir de predicciones, anticipaciones e inferencias. Asimismo, en el proceso de la comprensión de lectura se debe</p>

		<p>tener en cuenta dos tipos de información la visual y la no visual. La primera se refiere a la información misma del texto y la segunda a los conocimientos previos que posee el lector.</p>
<p>Cómo se enseña a leer de manera comprensiva</p>	<p>Se enseñaba a leer de manera comprensiva haciendo lectura en voz alta y formulando preguntas o leyendo una imagen para los estudiantes de pre-escolar. También haciendo un dibujo de lo que le haya gustado del cuento o aplicando un taller en el que debía responder unas preguntas a través de escoger la respuesta correcta.</p> <p>Otra forma de enseñar a leer comprensivamente es cuando se le ofrece al lector diferentes portadores de texto.</p>	<p>Se enseña a leer de manera comprensiva través del desarrollo de habilidades como son la observación, la descripción, la construcción de interpretaciones y explicaciones, las conexiones, el formular preguntas y cuestionarse y todo esto se puede lograr a través de las rutinas de pensamiento.</p> <p>Además, que favorecen el desarrollo del pensamiento de los estudiantes porque lo hace visible.</p> <p>También se enseña a leer activando los conocimientos previos de los estudiantes. Es por ello que las rutinas de pensamiento son actividades que logran activar dichos conocimientos.</p> <p>Es importante y fundamental ofrecerles a los lectores diferentes portadores de texto ya que esto también les ayudará a activar sus conocimientos previos y tener la oportunidad de comprenderlos.</p> <p>Para los más pequeños se recomienda historias, cuentos, mitos y leyendas por su valor semántico y sintáctico. (Smith).</p> <p>Otra forma de enseñar a leer comprensivamente para los</p>

		pequeños es realizar una conversación a partir de lo leído, pues de esta manera los niños y niñas compartirán puntos de vista, conocimientos previos y se harán correcciones.
Cómo se aprende a leer de manera comprensiva	Se aprende a leer comprensivamente cuando se escucha, se presta atención, se responde acertadamente a las preguntas formuladas según el contenido del texto, se hace un dibujo relacionado con el cuento, se interpreta y describe una imagen, se amplía el vocabulario o se tiene el hábito de leer.	Se aprende a leer de manera comprensiva cuando el estudiante se siente motivado, se le presenta la lectura de una forma agradable y significativa. También cuando se le brindan estrategias que le permitan comprender, en este caso las rutinas de pensamiento, ya que son una buena herramienta porque hace visible el pensamiento y a su vez permiten desarrollar habilidades que favorecen la comprensión de lectura.
¿Cómo se evalúa la comprensión de lectura?	La comprensión de lectura se evalúa a través de preguntas de forma oral o escrita, talleres, guías, dibujos que representarán lo que se entendió del texto leído y teniendo en cuenta el criterio de “escuchar y prestar atención”.	La evaluación de la comprensión de lectura se debe hacer de forma organizada, sistemática, formativa, tener claro los propósitos de la lectura que se está haciendo y de esta manera generar una evaluación acorde. Es por ello que una forma de hacerlo es a través del diseño de una unidad de EpC porque da como herramienta la rúbrica la cual permite evidenciar el desempeño del lector a través de unos criterios claros.

<p>Cómo hacía antes la práctica pedagógica sobre el proceso de comprensión de lectura y como lo hago ahora.</p>	<p>Mi práctica pedagógica con relación a la comprensión de lectura la hacía organizando a los estudiantes y haciendo ejercicios de calentamiento para motivarlos a escuchar el cuento.</p> <p>Cuando daba inicio a la lectura mencionaba el título del cuento y les pedía a los estudiantes que mencionaran ¿de qué creen que se trata el cuento? Se hacía la lectura y en ocasiones se interrumpía para formular preguntas o que contarán que iba a pasar. Por lo general participaban unos pocos y los mismo de siempre. Cuando le daba la oportunidad de participar a los que no lo hacían, no comentaban nada o decían algo que no tenía relación con lo que se estaba hablando.</p> <p>Al terminar la lectura del cuento, hacía un taller para evidenciar si los estudiantes comprendieron el texto. Este lo hacía a través de preguntas de nivel literal, como por ejemplo quiénes eran los personajes o los lugares, o que hicieran un dibujo sobre el mismo.</p> <p>Siempre hacía las lecturas en voz alta, apoyada en imágenes, las cuales se iban mostrando al terminar de leer una página. Sin embargo, evidencie que muy pocos estudiantes observaban el cuento, pues como eran muchos estudiantes, algunos se perdían de las imágenes y de la</p>	<p>Ahora mi práctica pedagógica cambio, ya que gracias al proyecto de investigación hice una reflexión y me di cuenta que trabajar con los estudiantes pequeños la comprensión de lectura implica desarrollar unas habilidades en ellos y tener en cuenta sus capacidades. La comprensión de lectura es un proceso complejo que requiere de unas estrategias, las cuales deben ser planeadas, ejecutadas y evaluadas de forma continua.</p> <p>Considero que al aplicar las rutinas de pensamiento en el proceso de comprensión de lectura, favorecen y ayudan a los estudiantes a comprender, ya que están muy ligados porque de acuerdo a los fundamentos teóricos de Smith, Lerner y Dubois la comprensión de lectura se basa en las predicciones y anticipaciones que se realicen a partir de la lectura activando los conocimientos previos, los cuales también son importantes para dicho proceso y las rutinas permiten activar dichos conocimientos.</p> <p>También es necesario que los estudiantes tengan contacto con el material de lectura y lo pude lograr porque al desarrollar las rutinas les daba en físico el material y esto los motivaba bastante.</p> <p>Las rutinas permitieron que participaran todos los estudiantes</p>
--	--	---

	<p>información que estas les podrían dar.</p>	<p>de forma activa y expresaran lo que pensaban acerca de un cuento. Me di cuenta que son válidos los pensamientos que los estudiantes hagan así sean correctos o no, pues es el docente quien media para aclarar o potenciar lo que se sabe.</p> <p>Las rutinas de pensamiento ayudan a desarrollar la comprensión de lectura porque tienen mucha relación. Una de ellas es activar los conocimientos previos, los cuales son la base para la comprensión de lectura.</p> <p>Las representaciones gráficas son una expresión del pensamiento de los estudiantes y más para la comprensión de lectura, pues ellas me dicen que comprendieron.</p> <p>La narración es importante desarrollarla en los estudiantes porque también da cuenta de lo que comprendieron los estudiantes y favorece la expresión verbal y amplía su vocabulario.</p>
--	---	---

Universidad de la Sabana
Jessika Lorena Guatavita Niño
Antes Pensaba y Ahora pienso
La comprensión de lectura
Maestría en pedagogía
2016

Pregunta guía	Antes pensaba que...	Ahora pienso que...
<p>Concepciones sobre la comprensión de lectura</p>	<p>La comprensión de lectura posibilita el aprendizaje de las personas, lo cual implica entender lo leído por el sujeto. A</p>	<p>La comprensión de lectura es la relación que el sujeto establece con el texto donde pone en juego sus saberes previos y la</p>

	<p>partir de esto el sujeto puede generar su propio punto de vista o tomar posición frente a lo leído.</p>	<p>información ofrecida por el texto, donde realiza internamente un ejercicio de conexión y reflexión, para así generar una comprensión sobre el tema de visto.</p> <p>En este sentido la comprensión se da en diferentes niveles, los cuales vale la pena reconocer, ya que cada uno implica un proceso especial y un avance sobre el pensamiento. El primer nivel que podemos distinguir es el nivel literal; donde la persona extrae las ideas principales e información evidente del texto. El segundo nivel es el inferencial; donde el sujeto hace avances en la lectura, realizando conexiones con la información del texto y deduciendo consecuencias de la información brindada. El último nivel corresponde al crítico propositivo; donde el lector fija una posición frente al texto leído, generando sus proposiciones de manera argumentada.</p> <p>La comprensión de lectura es invaluable, en tanto que posibilita al lector de manera permanente entender el mundo en el que se encuentra, ampliar sus conocimientos y hace de su experiencia personal una posibilidad de aprendizaje permanente.</p>
<p>¿Cómo se enseña a leer de manera comprensiva?</p>	<p>Para posibilitar la comprensión lectora de los estudiantes es importante reconocer en qué dificultad se encuentran los estudiantes, si corresponde a</p>	<p>De alguna manera sigo pensando lo mismo que pensaba antes agregando: Para enseñar a leer de manera comprensiva es de vital</p>

	<p>una dificultad para reconocer el código; si el estudiante no conoce el vocabulario dentro de las lecturas realizadas; si se trata de una dificultad para extraer datos importantes o si se trata de falta de motivación o interés por los textos sugeridos. Determinadas las dificultades de los estudiantes se desarrollan algunas estrategias como la implementación de espacios de tiempo para leer en grupo donde los estudiantes puedan tener la oportunidad de socializar con otros su comprensión individual de los mismos.</p> <p>Fortalecer dinámicas de clase donde se haga apertura de diferentes tipos de textos para abordar las temáticas de clase, esto con el fin de hacer de la lectura la puerta de entrada a nuevos conocimientos escolares.</p> <p>Hacer ejercicios de lectura de situaciones (videos)</p> <p>El proceso de comprensión de lectura se mejora siendo conscientes que se debe abordar ya que es una necesidad de los estudiantes y afecta sus procesos. Estableciendo así un plan de acción que haga de la lectura un elemento importante e imprescindible, donde se tenga cuidado con no hostigar al estudiante, ni permitir que se tome una actitud negativa hacia</p>	<p>importancia reconocer el grupo de trabajo, por lo cual iniciar con un diagnóstico del grupo permitirá entender la dinámica de los estudiantes.</p> <p>Durante la planeación del proceso para mejorar la comprensión de lectura un modelo importante de desarrollo de planeación es una unidad de enseñanza para la comprensión, la cual permite establecer de manera clara las metas de comprensión de la práctica educativa.</p> <p>En la planeación de la unidad es importante tener en cuenta las diferencias de los procesos de los lectores para fortalecer cada parte y hacer énfasis en los aspectos a mejorar.</p> <p>Es importante valerse de diferentes estrategias como el uso de las rutinas de pensamiento que favorecen la visibilización del pensamiento y así mismo permite el desarrollo de la comprensión en todos los estudiantes, ya que dispone la posibilidad de participación de los estudiantes en su totalidad y aporta el reconocimiento del pensamiento del niño sin excluir a ninguno.</p> <p>La planeación e implementación de acciones en pro de la comprensión de lectura debe ser exhaustiva y dedicada, ya que implica buscar el ambiente adecuado para su desarrollo, implica del docente un compromiso por generar</p>
--	---	--

	<p>la lectura, lo cual indica que una de las acciones para desarrollar la comprensión lectora debe ser propiciar un ambiente adecuado para desarrollar dicha acción.</p>	<p>diferentes experiencias que permitan que el niño tenga mayor aproximación al uso social y real de la lectura como parte del proceso.</p> <p>La definición del tipo de texto que se va a usar aporta la mayor riqueza, ya que aquí el docente debe ser consciente de su intención de uso, su variedad y su desarrollo en sí.</p> <p>El docente debe ser riguroso en su planeación, ya que aquí el establece el proceso gradual y avanzado donde quiere hacer énfasis para llevar a los estudiantes a mejorar en cada uno de los niveles de lectura, así quienes solo llegaban al nivel literal irán avanzando porque las mismas acciones de clase lo involucraran.</p>
<p>¿Cómo se aprende a leer de manera comprensiva?</p>	<p>El proceso de aprendizaje de la lectura empieza desde que el niño está en contacto con elementos del lenguaje escrito, por esto los niños se acercan al código escrito en los anuncios, propagandas de la televisión, en los productos del supermercado, todo el tiempo estamos leyendo el mundo, por ello desde las experiencias cotidianas de los niños se aprende a leer.</p> <p>En la etapa escolar los niños ingresan al reconocimiento formal de ese código con el que ha tenido contacto todo el tiempo, pero aquí formaliza este conocimiento, mediante</p>	<p>De alguna manera pienso igual indicando que desde la experiencia escolar el niño aprende a partir de las experiencias proporcionadas por el docente en los espacios educativos.</p> <p>Aprende a través del uso de las rutinas de pensamiento.</p> <p>Aprende a través del trabajo y dialogo con sus compañeros y el docente.</p> <p>Aprende preguntándose por lo que lee.</p> <p>Aprende no solo a través de lo escrito, sino de lo visual en términos de imágenes.</p>

	<p>diversas experiencias escolares como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El reconocimiento de las letras -Apropiación de vocabulario -Las primeras lecturas -Reconocimiento fonológico -Acercamiento a textos escolares -Reconocimiento de combinaciones -lectura de otros 	<p>Aprende al leer, sin esta experiencia mínima, no logra desarrollar su propio proceso.</p>
<p>¿Cómo se evalúa la comprensión de lectura?</p>	<p>-los procesos de evaluación de la comprensión de lectura se hacen principalmente a partir de la retroalimentación de la información, para ello se realizan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -instrumento escrito (guía) donde se busca recoger información de carácter literal -participación en la mesa redonda donde los estudiantes dan inicialmente información del texto que ellos consideren importante y posteriormente se hacen preguntas del texto. <p>Este proceso se realiza de manera continua y permanente buscando distinguir las dificultades durante el proceso de los estudiantes.</p> <p>Se evalúa a través de guías donde se recupera información a partir de preguntas sobre el texto.</p>	<p>La comprensión de lectura se evalúa de manera continua y permanente, parte del proceso cambia cuando se establecen rubricas de evaluación y en ella adviertes que las unidades de comprensión guían la evaluación hacia los propósito y metas de la misma.</p> <p>En los proyectos finales de síntesis se evalúa.</p> <p>La comprensión de lectura se evalúa a través de las rutinas de pensamiento y a partir de guías de construcción que desarrollan preguntas en cada uno de los niveles de comprensión.</p> <p>Cuando los estudiantes hacen preguntas es una forma de evaluar lo desarrollado y alcanzado por ellos.</p> <p>Se evalúa teniendo en cuenta los diferentes niveles en la construcción de guías con textos significativos</p>
<p>¿Cómo eran las clases?</p>	<p>Institucionalmente en el colegio San Benito Abad, se estableció un Proceso Lector donde hay</p>	<p>Ahora pienso muchas cosas en relación a la comprensión de lectura, cuando veo el modelo planteado por la institución,</p>

	<p>unas fases a desarrollar durante el proceso de lectura.</p> <ul style="list-style-type: none">*Primera fase es Lectura Mental.*Segunda fase Lectura oral.*Tercera fase, numeración de párrafos.*Cuarta fase, corresponde a encontrar aquellas palabras desconocidas.*Quinta fase denominada relieves con el fin de extraer información fundamental del texto*Sexta fase, con el fin de catalogar la información fundamental del texto*Séptima fase, reconstrucción oral.*Fase ocho, reconstrucción escrita donde se intenta la apropiación del sentido del texto*Fase nueve, producción escrita. <p>Sin embargo por los cambios institucionales, el proceso lector no se ha venido desarrollando.</p> <p>Por otro lado se aplican las siguientes dinámicas en cuanto a la enseñanza de la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none">-Se desarrolla desde las diferentes asignaturas, no es exclusivo de un área.-Generalmente desde las clases, se hace uso de las temáticas y se generan preguntas de recuperación de información y en otros casos se hace análisis de la información	<p>encuentro que aunque genere unos pasos de desarrollo y una técnica de desarrollo importante, creo que falta un proceso más cognoscitivo de conciencia donde el lector llegue al dialogo con el texto. En este sentido aportaba, pero faltaba detenerse más en los pasos de mayor desarrollo.</p> <p>Pienso que mi práctica de la enseñanza era tradicional y algo sesgada, ya que consideraba que el desarrollo de una guía donde se pone un texto y se plantean preguntas implicaba comprensión. Fue duro reconocer que se perdió mucho tiempo valioso de los estudiantes. Además que al revisar las guías, en muchos casos estas proponían preguntas que solo eran de carácter literal, no los llevaba a otro nivel, o por otro lado las preguntas correspondían al desarrollo de un contenido del área.</p> <p>Ahora veo en mi desarrollo de la práctica docente adquiere mayor sentido cuando dispongo una unidad de comprensión donde se hace comprensión de lectura, donde dispongo de otros instrumentos de análisis como las rutinas, las mismas clases y las diferentes acciones para lograr este fin.</p> <p>Donde disponer la comprensión de un proceso se hace a través de una rúbrica de evaluación y no sobre el acierto y desacierto en algún punto, ya que me da más</p>
--	---	---

	<p>con el fin de resolver situaciones problemas, en este caso los estudiantes inicialmente explican la temática a desarrollar, hacemos lectura en voz alta, posterior a ello los niños deben realizar registro de algunas preguntas relacionadas con el texto, donde además está incluida la lectura silenciosa e individual.</p>	<p>elementos como docente para mejorar mi práctica y proponer cambios a las intervenciones.</p> <p>La elaboración de guías es una práctica que sigue, esto con un cambio en la forma de intervenir durante el desarrollo y aplicación de la guía, por un lado se les realiza un acompañamiento riguroso, desde el tiempo para realizar lectura individual, hasta la lectura compartida, entre pares y de la docente como guía. Por otro lado también el uso de variados tipos de textos, los estudiantes sienten agrado por los cuentos, pero el uso de texto noticioso, o científico para hacer la comprensión de lectura resulta aún más interesante. En este mismo ítem la construcción de las preguntas para los niños es importante porque se aprecia la organización de preguntas para el desarrollo de todos los niveles.</p> <p>En el caso del uso de las rutinas es maravilloso ya que permite que se haga metacognición y tanto el estudiante como el docente en este caso logren entender el pensamiento y ser consciente de él.</p> <p>Los estudiantes en las rutinas pueden preguntarse y yo particularmente encontré que ver sus preguntas me habla de su pensamiento y de su comprensión. Por otro lado vi que mis estudiantes no entendían muchas de las indicaciones realizadas y</p>
--	---	--

		<p>mi conclusión errada era “los niños no comprenden”, al darles las rutinas y ver sus desarrollos me di cuenta de ello, ya que por alguna razón los niños me preguntaban sobre lo que debían hacer o al ver sus desarrollos y preguntarles porque respondía así, era por lo que yo les había dado a entender, por lo cual ahora me es necesario ofrecerles mejor información al desarrollar un ejercicio.</p>
--	--	--

Universidad de la Sabana
Diana Patricia Amórtegui Triana
Antes Pensaba y Ahora pienso
La comprensión de lectura
Maestría en pedagogía
2016

	ANTES PENSABA QUE...	AHORA PIENSO QUE...
<p>Concepciones sobre comprensión de lectura</p>	<p>La comprensión de lectura es entender lo que se lee. El lector es capaz de extraer información textual y argumentar sus respuestas.</p>	<p>La comprensión de lectura es un proceso que requiere la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Permite una contrastación con los conocimientos previos del lector que lo lleva a darle sentido al texto, siendo capaz de extraer información explícita en él y también de realizar inferencias y ser capaz de argumentarlas.</p>
<p>Cómo se enseña a leer de manera comprensiva</p>	<p>Se enseña a leer de manera comprensiva creando el hábito de leer desde todas las áreas del conocimiento, para tener la posibilidad de acceder a diferentes tipos de textos y por lo tanto brindando a cada espacio de lectura una intencionalidad diferente.</p>	<p>Se enseña a leer comprensivamente cuando se fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento como el análisis, la síntesis, las inferencias, la deducción, la comparación entre otras. Cuando la comprensión se encamina a generar sentido a</p>

	<p>También es importante leer desde los temas de interés de los estudiantes como elemento motivacional y brindar lecturas con diferentes niveles de complejidad de acuerdo al grado. Para enseñar a leer se debe hacer uso de estrategias como lectura silenciosa, en voz alta, individual, grupal, el uso de diccionario, enseñar a identificar las ideas principales y secundarias, a realizar resúmenes, establecer conexiones, subrayado, etc.</p>	<p>lo que leen y lo relacionan con sus experiencias previas. Cuando son capaces de reconstruir el significado de un texto. Cuando se desarrolla la lectura en todos sus niveles (literal, inferencial y crítico valorativo). Cuando se leen textos de diferentes tipologías textuales y con una clara intencionalidad de lectura.</p>
<p>Cómo se aprende a leer de manera comprensiva</p>	<p>Los estudiantes saben leer comprensivamente cuando no se quedan en el simple acto de la decodificación, sino que pasan de un nivel de lectura literal a un nivel inferencial y posteriormente al crítico analógico. En otras palabras, cuando son capaces de expresar con sus propias palabras lo que leyeron, cuando son capaces de proponer temas o ideas que se relacionan con el tema leído, cuando lo relacionan con lo que han vivido y conocen sobre el tema, etc.</p>	<p>Se aprende a leer de manera comprensiva cuando el lector es capaz de extraer información textual, cuando es capaz de establecer relaciones y asociaciones de significado que lo llevan a realizar inferencias y cuando es capaz de movilizar sus pensamientos sobre lo que lee a otros planos, es decir, pasar a un nivel conjetural.</p>
<p>Cómo se evalúa la comprensión de lectura</p>	<p>La lectura debe ser evaluada desde tres habilidades o competencias diferentes integradas a la vez:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Obtención de información, donde se observa la capacidad del estudiante para extraer información del texto. 2. Interpretación de la información, donde se observa la capacidad del estudiante para inferir y construir significados o conocimientos a partir de la información del texto. 	<p>La comprensión de lectura debe ser evaluada enfrentando al lector a diferentes clases de tipologías textuales, en diferentes contextos y con diferentes formatos. Que dé cuenta de procesos mentales como recuperación de la información, comprensión del texto, desarrollo de una interpretación, reflexión y evaluación de la forma y contenido del texto.</p>

	<p>3. Aplicación de la información, donde se observa la capacidad del estudiante para relacionar la información con sus conocimientos y experiencias previas, es decir, la aplicación en su contexto.</p>	<p>La comprensión de lectura es un proceso que se debe evaluar de forma continua y variada.</p>
<p>Cómo hacia antes la práctica pedagógica sobre el proceso de comprensión de lectura y como lo hago ahora.</p>	<p>Se inicia el tema con una guía que contiene una lectura que puede ser un cuento, una noticia, un texto científico, un mito, etc., según el tema que se va a desarrollar. Se lee con el grupo y luego hago un ejercicio de comprensión de lectura oral, de nivel literal. Después, los estudiantes solucionan algunos ejercicios específicos sobre el tema.</p> <p>En la siguiente etapa hago la corrección de los puntos desarrollados en la guía o taller con la participación de los estudiantes y un ejercicio de retroalimentación de los conceptos que no se entendieron. Algunos momentos de las clases son magistrales, otros de trabajo individual, grupal, exposiciones de los estudiantes, etc. Por otra parte, para la lectura de los libros del plan lector, que son cuentos; leemos en compañía con los estudiantes y luego hago un ejercicio de comprensión de lectura de nivel literal oral y/o escrito.</p>	<p>El marco pedagógico de EpC y las rutinas de pensamiento me han brindado muchas herramientas para realizar un cambio en mi práctica pedagógica. Ya no se limita a la lectura y la extracción de información literal sino que ahora realizo una variedad más amplia de actividades y tareas que llevan al estudiante al lograr la comprensión de lo que se lee o del tema que se quiere abordar. Por ejemplo, las rutinas de pensamiento han sido un elemento motivacional muy interesante para los estudiantes que me ha permitido visibilizar su pensamiento y potenciar habilidades de pensamiento.</p>

Universidad de la Sabana
Luz Ángela Granados Marroquín
Maestría en Pedagogía

Antes pensaba...	Ahora pienso...
<p>1. ¿Qué concepciones tenía sobre la comprensión de lectura?</p> <p>Considero que se enseña a leer en la etapa inicial a partir de la conciencia fonológica de las letras que componen el alfabeto, de la misma forma y en ese sistema básico posteriormente se relacionan palabras sencillas con su representaciones gráficas, de esta manera los niños establecen la relación entre la palabra y el dibujo que la representa. Por otro lado la práctica del deletreo, de la sustitución de palabras por dibujos o viceversa, permite la mecanización del vocabulario en su uso particular.</p> <p>Además de lo anterior considero que se debe hacer una práctica continua, hacer de la lectura una fuente de nuevos conocimientos, repensar en lo que se lee, ofrecer a los alumnos distintas temáticas que le aporten conocimiento del mundo, algunas veces leer lo que a ellos les gusta aun cuando no sea del gusto del maestro, obviamente sin rayar en la tolerancia extrema y falta de respeto para los demás, sus creencias o su etnia. Si bien es importante leer y aprender a hacerlo de manera natural, también es cierto que cuanto más interesante sea el tema que va a tenerse en cuenta, más interés y cuidado puede poner el estudiante a los detalles, también puede generar una crítica, tomar posición frente al tema y algunas veces debatir aquello con lo que no está de acuerdo, considero que ellos también tienen mucho que aportar desde sus</p>	<p>Ahora pienso que la comprensión lectora se da en un proceso sistemático que inicia desde que el niño empieza a interpretar y leer gráficos y dibujos, que este proceso debe darse de forma natural y debe respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños y niñas.</p> <p>Que la comprensión se da desde el pensamiento de cada uno y que uno de los factores que facilitan el comprender, es el hecho de tener preconcepciones sobre el tema del texto que se aborda, que el poder establecer puentes y relaciones entre lo que se lee y lo que ya se sabe, hace que se construyan nuevos conocimientos al respecto y además que el lector logre alcanzar un nivel superior de comprensión.</p> <p>En el aula es necesario que la lectura sea presentada como algo llamativo que logre comunicar al lector así éste a su vez establece comunicación con el texto.</p> <p>La comprensión se da cuando el lector se siente parte activa e importante del proceso lector, así al ser partícipe logra construir más fácilmente una relación con el texto al que accede.</p>

<p>concepciones y vivencias, todo esto enriquece la práctica y el mejoramiento de la lectura.</p>	
<p>2. ¿Cómo se enseña a leer de manera comprensiva?</p> <p>Haciendo ejercicios en los que los estudiantes den detalles de lo importante dentro de la lectura, aplicar técnicas de subrayado de las ideas relevantes y posteriormente con ellas reconstruir el texto en otras palabras, también haciendo que piensen y propongan qué harían ellos en situaciones como las planteadas por la lectura, cómo resolver las problemáticas, por otro lado pueden también generar posturas frente a los mensajes y las temáticas emitidos por los textos; de esa forma se hace posible argumentar, afianzar el pensamiento crítico, plantear soluciones, tomar decisiones e incluso hacer inferencias de lo que podría suceder posteriormente.</p> <p>Al mismo tiempo pienso que comprender es también descubrir qué aplicabilidad se le puede dar a aquello que se está aprendiendo, es caer en cuenta cual es el uso de lo que se aprende y finalmente usarlo en la vida cotidiana y en contextos adecuados, esa sería la mejor definición de la competencia lectora derivada de aquello que se lee comprensivamente.</p>	<p>Se enseña a leer de manera comprensiva cuando se toman en cuenta los intereses de los lectores y cuando las lecturas se hacen significativas frente a ellos, sólo se puede tener una postura crítica cuando se conoce de algo y desde su argumentación personal se pueden reelaborar conceptos o hacer aportes importantes para la lectura, el comprender abarca mucho más que pronunciar o hacer la lectura, el comprender está relacionado con los puentes de conexión que se establecen con la información del texto y con los preconceptos que tiene cada uno de los lectores.</p> <p>Traer a la realidad aquello que se lee equivale a cobrar un significado para el lector, para ello es necesario el desarrollo del pensamiento con el cual se expresan cada una de las relaciones que se pueden establecer de lo leído con la vida y su aplicabilidad.</p>
<p>3. ¿Cómo se aprende a leer de manera comprensiva?</p> <p>Yo considero que se aprende a leer y a escribir en la práctica, leer se aprende</p>	<p>Se aprende a leer cuando hay construcción de nuevos conocimientos a partir de que se</p>

<p>haciendo la lectura detenida del texto que deseamos comprender muchas veces hay que leer más de una vez, entre tanto a escribir se aprende, leyéndole a otros lo que escribimos, haciéndole los ajustes pertinentes en cada ocasión bien sea porque percibimos los errores cometidos o bien otros nos los señalan.</p>	<p>comprende de la información que transmite el texto, a su vez alternando la lectura eferente y estética, pero teniendo en mente que la disposición del lector en el momento de la lectura hace posible que se establezcan conexiones entre los agentes y elementos involucrados en la lectura.</p>
<p>4. ¿Cómo se evalúa la comprensión de lectura?</p> <p>La evaluación de la comprensión lectora se hace en la reelaboración de los textos leídos, es contar qué se leyó en sus propias palabras, de este modo el estudiante hace uso de sinónimos y vocabulario de uso cotidiano que sea entendible para él y sus compañeros. La participación en la lectura se puede dar en distintos roles, quien lee (con buena entonación) y da cuenta de lo que lee o quien escucha lo que otro está leyendo; que también da información sobre lo que se leyó, en todo caso la mayoría de los aportes que dan los estudiantes son valiosos; aunque deben tener como condición que los juicios emitidos estén bien estructurados, que sean coherentes y que además sean claros tanto para el que los emite como para el resto del grupo, algunas veces los aportes se pueden hacer en forma escrita y otras veces oralmente.</p>	<p>Existen distintas estrategias para trabajar la comprensión de lectura con el fin de que el estudiante alcance los distintos niveles de comprensión de lectura, lo cual permite que se evalúe más fácilmente si el estudiante logró comprender o no lo que estaba leyendo, de modo que pueda dar cuenta de lo está escrito en la lectura desde el nivel literal, que establezca relaciones y predicciones en relación con la lectura en el nivel inferencial y establezca una postura crítica que logra relacionar con su entorno en conexión con el contenido de la lectura.</p> <p>La comprensión se puede evaluar en la aplicación de una rutina de pensamiento, en una charla o dialogo entre estudiantes, en la formalización de un esquema o mapa conceptual sobre el contenido entre otros, lo que quiero decir es que la comprensión de lectura puede ser evaluada en la aplicación de diferentes instrumentos y estrategias y finalmente lo que se busca realmente es que el estudiante demuestre que comprendió lo que leyó y lo relacione con lo que ya sabía, además que pueda expresar qué cambió en la construcción de sus propios conceptos.</p>

<p>5. ¿Cómo lo hacía antes...?</p> <p>En clase considero que se debe leer con buena entonación esperando que los estudiantes tomen apuntes de lo que consideran es importante de la lectura y al final reconstruyan la idea global con sus propios aportes. De esta manera considero se puede trabajar la comprensión de lectura.</p> <p>Pienso que con la lectura y la buena entonación se puede comprender lo que se lee.</p>	<p>¿Cómo lo hago ahora...?</p> <p>Antes creía que con sólo leer era suficiente para trabajar la comprensión de lectura, ahora creo que al aplicar las rutinas de pensamiento como instrumento para medir el grado de comprensión sobre lo leído, logro saber si el estudiante ya conocía del tema y qué conceptos tenía al respecto, el hecho que reconstruya su pensamiento y sus conceptos, hace que la clase sea más productiva y participativa.</p> <p>En realidad la aplicación de la unidad comprensión facilita la organización de la temática y de las actividades relacionadas para el desarrollo del tema, si bien aporta a la organización de la clase, también aporta a la claridad de los estudiantes en cuanto a contenidos y actividades, además en el proyecto síntesis se pueden ver los aportes individuales en su construcción y presentación , y la valoración que de allí se deriva al presentarla en una rúbrica de evaluación aclara la importancia y utilidad del tema frente a sus criterios y desarrollo, incluso se puede trabajar en evaluación por pares o autoevaluación si es necesario. Poder reevaluar mi clase y aplicar estrategias que redunden en una mejor comprensión de mis estudiantes es muy satisfactorio.</p>

Rutina antes pensaba....ahora pienso de la docente investigadora.

Martha Guerrero

ANTES PENSABA QUE.....	AHORA PIENSO QUE
<p>Antes pensaba que la comprensión de lectura hacía referencia a la reproducción textual de lo que se enseñaba y no lo relacionaba con la aplicación de ese conocimiento en otros contextos, ni con pre saberes y relaciones de tipo social y ambiental.</p>	<p>Ahora pienso que para que haya comprensión de lectura se debe tener en cuenta los conocimientos previos, relacionarla con los nuevos, hacerse preguntas, tomar de acuerdo a nuestras experiencias las alternativas que favorezcan la comprensión y den respuesta a esas inquietudes.</p>
<p>Antes pensaba que enseñar a leer de manera comprensiva seguía estos pasos: Desde el momento que el niño da interpretación a sus íconos el niño inicia la comprensión de lectura. Es el acto de leer y contar o comentar lo que se leyó. Realizando representaciones gráficas de lo leído. Leyendo cuentos, poemas, narraciones cortas. A medida que se avanza en los grados se debe ir complejizando estos ejercicios.</p>	<p>Ahora pienso que enseñar a leer de manera comprensiva es propiciar espacios en los cuales el estudiante realice diferentes relaciones, inferencias, predicciones e interpretaciones, teniendo en cuenta sus conocimientos previos en un ambiente agradable. Es permitir que el lector establezca un dialogo con el autor y el primero logre vivenciar lo que el segundo quiere expresar. Es formular preguntas que al ser contestadas nos llevan a la comprensión.</p>
<p>Antes pensaba que aprender a leer de manera comprensiva comenzaba con la lectura de imágenes, la interpretación que el niño le da a las imágenes que visualiza, comienza cuando el padre le lee, permitiendo que el niño visualice los íconos de las letras y le muestre dónde va cuando le lee. Inicia cuando los padres les cuentan historias.</p>	<p>Ahora pienso que se aprende a leer de manera comprensiva cuando utilizamos las relaciones según la experiencia, la atención y se establece un dialogo con el escritor.</p>
<p>Antes pensaba que la evaluación en la comprensión de lectura se daba como un proceso continuo, así pues, siempre se estaba evaluando al estudiante. Se evaluaba una lectura oral a medida que se avanzaba en la lectura, grado a grado.</p>	<p>Ahora pienso que la evaluación en la comprensión de lectura debe ser un proceso continuo cuyo objetivo sea el perfeccionamiento, la apertura a nuevas posibilidades de conocimiento y transversal a todas las áreas del conocimiento.</p>

<p>Cuando el estudiante lograba interpretar, relacionar y dar cuenta de lo que lee se evidenciaba la comprensión de lectura.</p>	
<p>Antes no enseñaba a leer de forma comprensiva. Consideraba que ello le competía a la asignatura de español y en las lecturas de tipo oral en donde escuchaba a los estudiantes, sólo corregía lo gramatical y la decodificación.</p>	<p>Ahora pienso que la lectura le compete a todas las áreas del conocimiento. Ahora enseñé a mis estudiantes a leer de manera comprensiva, permitiendo que realicen predicciones, anticipaciones, interpretaciones, cuestionamientos que los lleven a buscar la significación y búsqueda del conocimiento y mediante las rutinas de pensamiento y la aplicación de la unidad de la EpC.</p>
<p>Antes no pensaba sobre rutinas de pensamiento porque no sabía que existía esa investigación.</p>	<p>Ahora pienso que las rutinas de pensamiento son una excelente actividad de trabajo.</p>
<p>Antes pensaba que el pensamiento se hacía visible en tanto se memorizaran contenidos.</p>	<p>Ahora pienso que más que memorizar es importante el desarrollo de habilidades de pensamiento.</p>
<p>Antes pensaba que hacer gráficos, listas, diagramas, hojas de trabajo, etc., sólo servía como ayuda para estudiar y memorizar.</p>	<p>Ahora pienso que las rutinas de pensamiento, lo organizan y estructuran.</p>
<p>Antes no pensaba que establecer relaciones y ampliar conocimiento, modificaba nuestro entendimiento.</p>	<p>Ahora pienso que establecer conexiones entre el antes y el ahora amplía nuestro entendimiento.</p>
<p>Antes pensaba que ir más allá de los hechos no permitía conectar de manera visible el conocimiento viejo con el nuevo.</p>	<p>Ahora pienso que ir más allá de los hechos aterriza el conocimiento al contexto de la vida real.</p>
<p>Antes pensaba que la prueba diagnóstica se hacía por cumplir un requisito.</p>	<p>Ahora pienso que la prueba diagnóstica nos permite saber de dónde partir para dar inicio a nuevos temas y tiene en cuenta los pre-saberes.</p>
<p>Antes pensaba que el conocimiento estaba asociado a la acumulación de contenidos.</p>	<p>Ahora pienso que el conocimiento es cambiante y se transforma con las experiencias, conexiones y puestas en práctica aplicadas a la vida real.</p>

<p>Antes pensaba que la colaboración intelectual se daba porque era una buena persona.</p>	<p>Ahora pienso que el trabajo colaborativo permite ampliar y profundizar en nuevo conocimiento y es vital para el desarrollo del pensamiento y el crecimiento individual y social.</p>
<p>Antes pensaba que los cuestionamientos solo resolvían dudas.</p>	<p>Ahora pienso que los cuestionamientos amplían el conocimiento, profundizan, hacen conexiones, relaciones y mejoran la comprensión.</p>
<p>Antes pensaba que el estudio debía generar respuestas correctas.</p>	<p>Ahora pienso que es más importante desarrollar procesos de pensamiento que permitan deducir, inferir, argumentar, tener una postura crítica y autónoma.</p>
<p>Antes pensaba que sólo era importante el contenido del currículo.</p>	<p>Ahora pienso que debe ser una directriz, pero que, la dinámica del grupo nos puede llevar a tomar decisiones sobre nuevos contenidos.</p>
<p>Antes pensaba que no se hacían investigaciones en aula.</p>	<p>Ahora pienso que las investigaciones en el aula son importantes para mejorar el aprendizaje de los educandos y la enseñanza de los educadores.</p>
<p>Antes pensaba que los niños de corta edad no tenían comprensión de los principios básicos del conocimiento.</p>	<p>Ahora pienso que los niños de corta edad traen y desarrollan comprensión de los principios básicos de conocimiento.</p>
<p>Antes pensaba y fui consiente que los profesores que tuve, solo me impartían conocimientos que debía acumular y no me enseñaron a pensar.</p>	<p>Ahora pienso que esto que me pasó, debe servirme para hacer cambio en mi práctica docente. Si en épocas anteriores se hubiera contado con las nuevas ideas de las prácticas en la educación, muchas personas con dificultades y aun las que no, serían exitosas en la actualidad en muchos campos.</p>
<p>Antes pensaba que era importante la comprensión de lectura, pero no tenía claridad sobre cómo enseñarla.</p>	<p>Ahora pienso que la comprensión de lectura debo enseñarla articulada con el desarrollo del pensamiento, aplicarla y llevarla a la vida práctica.</p>

<p>Antes pensaba que no eran importantes los pre conceptos.</p>	<p>Ahora pienso y se sabe que los conocimientos preexistentes hay que tenerlos en cuenta, partir de ellos y son fundamentales para la comprensión y adquisición de nuevo conocimiento.</p>
<p>Antes pensaba que la evaluación era una expresión cualitativa de lo que el estudiante respondiera o dijera sobre los conocimientos impartidos de forma textual. No conocía el término metacognición.</p>	<p>Ahora pienso que la metacognición es una habilidad del pensamiento que debe incorporarse en las actividades académicas para que los estudiantes aprendan a asumir el control de su propio aprendizaje.</p>
<p>Antes pensaba que las destrezas de comunicación tenían que ver con las áreas del conocimiento, pero que no eran importantes.</p>	<p>Ahora pienso que las destrezas de comunicación sirven para incorporar la comprensión en todas las áreas del conocimiento.</p>
<p>Antes pensaba que aunque hubiese individuos diferentes, con distintas formas de aprender era imposible individualizar el aprendizaje.</p>	<p>Ahora pienso que aunque sean muchos los estudiantes, las rutinas de pensamiento permiten individualizar al estudiante y su comprensión del aprendizaje.</p>
<p>Antes pensaba que se debía ir al ritmo de los estudiantes, pero en la dinámica del día a día, el cumplimiento al currículo, la cantidad de tiempo y la cantidad de estudiantes se hace muy difícil.</p>	<p>Ahora sigo pensando que se debe ir al ritmo de los estudiantes, aunque se deba sacrificar uno de los factores mencionados.</p>
<p>Antes pensaba que los estudiantes deberían expresarse a través de sus talentos en todas las áreas del saber.</p>	<p>Ahora pienso que aunque es importante que lo hagan, se debe explorar otras posibilidades para proporcionar múltiples enfoques que enriquezca su conocimiento.</p>
<p>Antes pensaba que en las prácticas de enseñanza sólo aprenden los estudiantes.</p>	<p>Ahora pienso que es una relación en donde aprenden tanto el estudiante como el profesor.</p>
<p>Antes pensaba que el profesor debería facilitarle todo al alumno en cuanto su comprensión, debería de explicarle hasta que entendieran.</p>	<p>Ahora pienso que los estudiantes deben tener responsabilidad frente a su aprendizaje. “Crear un variedad de maneras en que el estudiante puede recopilar información e ideas” para “expresarse y expandir su comprensión”</p>

<p>Antes pensaba que el profesor era el poseedor de todo el conocimiento.</p>	<p>Ahora pienso que es un crecimiento a medida que se interactúa estudiante-profesor, sin descartar que deba haber claridad sobre los principales conceptos.</p>
<p>Antes pensaba y daba por sentado que cuando uno o varios estudiantes daban respuesta a un cuestionamiento ya se había entendido y seguía adelante.</p>	<p>Ahora pienso que hay que dar oportunidad para que no siempre participen los mismos.</p>
<p>Antes pensaba que era importante que el estudiante tuviera el conocimiento, pero no tenía claro sobre lo que él debería hacer con éste.</p>	<p>Ahora pienso que les debe facilitar hacer elecciones e ir más allá de lo aprendido.</p>
<p>Antes pensaba que el docente debía centrarse en su área de conocimiento, cumpliendo con el currículo.</p>	<p>Ahora pienso que no solo es cumplir, sino que se debe desarrollar individuos con capacidad de síntesis y mentes creativas.</p>
<p>Antes no pensaba que era importante formar ciudadanos con pensamiento social.</p>	<p>Ahora pienso que debe formarse, pensando en ciudadanos que tengan conciencia en servir a la sociedad.</p>
<p>Antes pensaba que un estudiante se prepara para vivir el futuro buscando abrirse caminos en lo personal y social, influido fuertemente por su condición económica.</p>	<p>Ahora pienso que independientemente de su condición económica, se debe formar individuos que tengan la capacidad de síntesis para tomar decisiones laborales y personales, de empuje, creativos. Como se dice coloquialmente, “hechados” para adelante.</p>
<p>Antes pensaba que se debía formar profesionales y estudiantes con fuerte conocimiento en su disciplina y áreas básicas del saber, honestos y responsables.</p>	<p>Ahora pienso que además de priorizar el conocimiento y la responsabilidad, hay que fomentar el dominio de una o varias disciplinas, tener capacidad de síntesis para la toma de decisiones laborales y personales, chispa creativa para ir a la vanguardia, individuos respetuosos de la diferencia, éticos en lo personal y lo social para un mundo mejor.</p>
<p>Antes pensaba que se debía ser honesto en su desempeño como docente y cumplir con lo académico.</p>	<p>Ahora pienso que además se debe propender por formar individuos con carácter de líderes positivos, que vayan más allá de la vanguardia en el avance científico, seres líderes con</p>

	capacidad de transformar, trascender y ser creativos.
Antes pensaba que la educación debía ser impartida por padres, escuela y sociedad.	Ahora pienso que ratifico lo dicho, pero además se debe prolongar a lo largo de la vida, siendo continua y persistente; pues día a día se aprende.
Antes pensaba y me cuestionada si el individuo en edad avanzada podía desarrollar sus habilidades de pensamiento y transformarlas a nuevo conocimiento.	Ahora pienso que he aprendido a través de esta investigación que se puede avanzar y aprender a lo largo de toda la vida.
Antes pensaba si las rutinas de pensamiento se podían enseñar como tal.	Ahora pienso y me respondo que sí se puede enseñar teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden alcanzar. Aplicar el diseño de las rutinas de pensamiento.
Antes pensaba que las rutinas de pensamiento eran estrategias.	Ahora pienso que las rutinas de pensamiento son actividades.
Antes pensaba que no tenía claridad sobre la habilidad del pensamiento que propicia cada rutina.	Ahora pienso que ya tengo claridad.
Antes pensaba que...o no me había concientizado de la importancia en la comprensión la cual potenciala habilidades.	Ahora pienso que no sólo es importante sino que desarrolla las habilidades de pensamiento.
Antes no se daba tanta relevancia a la comprensión en general.	Ahora pienso que no sólo es importante sino que el aprendizaje depende de la comprensión y ésta del aprendizaje.
Antes no pensaba que las rutinas de pensamiento le apuntaran a tantas habilidades.	Ahora pienso que las rutinas de pensamiento potencias muchas habilidades del pensamiento, pero que algunas tienen más énfasis.
Antes no conocía la rutina antes pensaba que... ahora pienso que...¿ cómo me di cuenta?	Ahora pienso que la rutina, antes pensaba que....ahora pienso que.....conecta el pensamiento con los pre-saberes y con nuevo conocimiento y permite razonar con evidencia.

<p>Antes no conocía la rutina veo, pienso y me pregunto.</p>	<p>Ahora pienso que la rutina veo, pienso y me pregunto, permite desarrollar la habilidad de la observación, descripción, construcción de explicaciones e interpretaciones, hacer razonamiento, hace conexiones, considera distintos puntos de vista, llega a conclusiones hace preguntas, es decir, le apunta a todas las habilidades del pensamiento y es muy importante en las ciencias y método científico. Yo la estoy usando en todas las prácticas de laboratorio.</p>
<p>Antes pensaba que era fácil aplicar las rutinas de pensamiento.</p>	<p>Ahora pienso que se deben aplicar teniendo en cuenta lo que desarrolla cada una, teniendo en cuenta los objetivos que pretendo alcanzar.</p>
<p>Antes no conocía mucho de habilidades de pensamiento.</p>	<p>Ahora pienso que tengo más claridad sobre ellas y veo la importancia de cada una en la enseñanza y el aprendizaje, lo que ha cambiado mi práctica pedagógica.</p>
<p>Antes pensaba que la metacognición era una rutina de pensamiento.</p>	<p>Ahora pienso que la metacognición hace parte de las habilidades del pensamiento y que se debe dejar el espacio para fomentarla.</p>

Rutina de pensamiento
“Antes pensaba... ahora pienso” grupal

ANTES PENSABA QUE	AHORA PIENSO QUE
<p>El proceso de enseñanza de la comprensión de lectura se enmarcaba en el modelo tradicional, ya que se consideraba que el desarrollo de una guía en el que se planteaban preguntas de carácter literal, implicaba comprensión.</p>	<p>Es importante desarrollar en la comprensión de lectura el nivel inferencial y crítico desde la educación inicial hasta la media, teniendo en cuenta el grado de complejidad de acuerdo con cada curso.</p>
<p>Al realizar ejercicios de comprensión, los estudiantes tenían la tendencia a resolver la tarea o la instrucción a través del método tradicional y de repetición, lo que evitaba poner en práctica los procesos de pensamiento y los hacía caer en el facilismo.</p>	<p>Al aplicar actividades como las rutinas de pensamiento le permite a los estudiantes no sólo expresar sus ideas sino darse cuenta cómo se transforma su pensamiento.</p>
<p>Los estudiantes no desarrollaban las actividades porque no lograban comprender lo que debían hacer.</p>	<p>La comprensión del estudiante depende de la claridad de la indicación que de el docente para realizar el ejercicio de comprensión de lectura. El docente desempeña un papel importante en el desarrollo de la comprensión de la lectura, ya que deben orientar y mediar este proceso brindándoles a los estudiantes situaciones, estrategias y material significativo.</p>
<p>La práctica docente en la enseñanza de la comprensión de lectura se limitaba a hacer una lectura y aplicar un taller. Se daba por hecho que se estaba desarrollando la</p>	<p>La práctica docente adquiere mayor sentido cuando se diseña, se implementa y se evalúa una unidad de comprensión que tiene como propósito principal lograr la comprensión de lectura porque permite</p>

<p>comprensión sin tener en cuenta ninguna estrategia de pensamiento.</p>	<p>incluir las estrategias de anticipación y predicción que se implementan en las rutinas de pensamiento las cuales deben tener en cuenta las particularidades y necesidades de cada grado.</p>
<p>La evaluación de la comprensión de lectura era una valoración cuantitativa que se obtenía de la cantidad de respuestas literales acertadas en una prueba y no se tenían en cuenta rúbricas de evaluación que les permitieran a los estudiantes conocer los parámetros bajo los cuales iban a ser evaluados.</p>	<p>El diseño de las unidades de comprensión para cada grado, plantea la evaluación procesual, completa e individual, en coherencia con la comprensión de lectura. Esto se logra gracias a la rúbrica que establece el nivel de alcance de los estudiantes con respecto a los criterios definidos. De igual manera, las rutinas de pensamiento permiten visibilizar el nivel de comprensión que alcanza el estudiante para generar su oportunidad de mejora.</p>
<p>La comprensión de lectura era un proceso muy tradicional en el que los estudiantes solamente se limitaban a leer y a responder preguntas de una forma sistemática.</p>	<p>Implementar las rutinas de pensamiento en el desarrollo del proceso de la comprensión de lectura, además de visibilizar el pensamiento de los estudiantes, permite trabajar estrategias como la predicción y la anticipación, que son fundamentales para alcanzar mejores niveles de comprensión en los estudiantes de los diferentes grados.</p>
<p>Se enseñaba a leer de manera comprensiva haciendo lectura en voz alta y formulando preguntas de nivel literal, haciendo la descripción de una imagen, haciendo un dibujo de lo que habían comprendido y aplicando un taller en el que debía responder preguntas de selección múltiple.</p>	<p>Al enseñar a leer comprensivamente es importante privilegiar el desarrollo de habilidades de pensamiento, tales como: la observación, la descripción, la interpretación, la conexión, la formulación de preguntas, el planteamiento de inferencias, el razonamiento con evidencia,</p>

	<p>la consideración de distintos puntos de vista y perspectivas, la captura de la esencia y el planteamiento de conclusiones porque brinda herramientas a los estudiantes para alcanzar mejores niveles de comprensión y conceptualización sobre el contenido de un texto.</p>
<p>Los conocimientos previos de los estudiantes no eran importantes dentro del proceso de enseñanza de la comprensión de lectura.</p>	<p>Se deben tener en cuenta los conocimientos previos, relacionarlos con los nuevos, hacerse preguntas, tomar de acuerdo a las experiencias las alternativas que favorezcan la comprensión y den respuesta a esas inquietudes porque estos permiten que el lector haga una conexión entre el texto y el autor para encontrar sentido y significado de lo que lee.</p>
<p>No era relevante la relación que se da entre el lector, el texto y el autor para que el estudiante alcanzara una comprensión.</p>	<p>La comprensión se da cuando el estudiante se siente parte activa e importante del proceso lector, así al ser partícipe logra construir más fácilmente una relación con el texto al que accede.</p>
<p>La comprensión de lectura era competencia directa del área del lenguaje.</p>	<p>La comprensión de lectura le compete a todas las áreas del conocimiento porque permite la adquisición de diferentes saberes de manera significativa. Un ejemplo de ello es el tema de los números, o un tema sobre los animales.</p>
<p>No era importante enfatizar en la aplicabilidad del tema de las lecturas en la vida diaria de los estudiantes.</p>	<p>Traer a la realidad aquello que se lee equivale a cobrar un significado para el lector, para ello es necesario el desarrollo</p>

	del pensamiento con el cual se expresan cada una de las relaciones que se pueden establecer de lo leído con la vida y su aplicabilidad.
La comprensión de lectura se enseñaba de una sola forma, es decir, haciendo siempre uso de la misma estrategia.	Existen variadas estrategias para trabajar la comprensión de lectura con el fin de que el estudiante alcance los diferentes niveles de comprensión.

Nota: Elaboración propia