

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

LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO ELEMENTOS DE ARTICULACIÓN
CURRICULAR.

Olga Herlinda Castiblanco

Diana Patricia Pulido

Ana Lilia Florido

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía 2017

LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO ELEMENTOS DE ARTICULACIÓN
CURRICULAR.

Olga Herlinda Castiblanco

Diana Patricia Pulido

Ana Lilia Florido

Tesis para optar al título de Magister en Pedagogía

Director: John Alexander Alba Vásquez *M Sc.*

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía 2017

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por regalarnos la vida para cumplir los proyectos.

A nuestras familias, por el apoyo incondicional.

Al Ministerio de Educación Nacional, por la oportunidad que nos brindó.

A la Universidad de la Sabana, por abrirnos las puertas del conocimiento y la enseñanza.

Tabla de contenido

Abstract	14
Capítulo I	19
1 Planteamiento del problema	19
1.1 Antecedentes del problema	19
1.2 Justificación	26
1.3 Formulación	31
1.3.1 Pregunta general	31
1.4 Objetivos	31
1.4.1 Objetivo General	31
1.4.2 Objetivos Específicos	31
Capítulo II	33
2 Marco teórico	33
2.1 Estado del Arte	33
2.2 Referentes teóricos	35
2.2.1 ¿Qué son las competencias?	35
2.2.2 ¿Qué son las competencias comunicativas?	37
2.2.3 ¿Qué es leer?	39
2.2.4 ¿Por qué es importante leer?	41
2.2.5 ¿Cómo se enseña a leer	42

2.2.6	¿Cómo se aprende a leer?	44
2.2.7	¿Qué clases de texto existen?	45
2.2.8	¿Qué es comprensión lectora?	47
2.2.9	Lectura en ciencias	49
2.2.10	Lectura en matemáticas	50
2.2.11	Lectura en lenguaje	52
2.2.12	¿Qué es currículo?	53
2.2.13	¿Qué clases de texto existen?	55
2.2.14	¿Qué es comprensión lectora?	57
2.2.15	Lectura en ciencias	58
2.2.16	Lectura en matemáticas	59
2.2.17	Lectura en lenguaje	61
2.2.18	¿Qué es currículo?	62
2.2.19	.Enseñanza para la comprensión	64
Capítulo III		68
3	Metodología	68
3.1	Enfoque	68
3.2	Alcance	68
3.3	Diseño de la Investigación	69
3.4	Población	70

3.4.1	Docentes investigadoras	70
3.4.2	Contexto institucional	71
3.4.3	Contextos de aula	72
3.4.3.1	Aula 1	72
3.4.3.2	Aula 2	73
3.4.3.3	Aula 3	73
3.5	Niveles de comprensión lectora iniciales por aula	73
3.6	Categorías de análisis	74
3.7	Instrumentos:	76
3.7.1	Prueba PROLEC-R	76
3.7.2	Diario de campo.	77
3.7.3	Actas de reunión de planeación	78
3.8	Esquema de planeación conjunta	78
Capítulo IV		81
4	Ciclos de reflexión acción	81
4.1	Primer ciclo de Reflexión Acción	81
4.1.1	Aula 1	81
4.1.2	Aula 2	84
4.1.3	Aula 3	89
4.2	Segundo Ciclo de Reflexión Acción	91

4.2.1	Aula 1	93
4.2.2	Aula 2	103
4.2.3	Aula 3	114
4.3	Tercer ciclo de Reflexión Acción	120
4.3.1	Aula 1	120
4.3.2	Aula 2	131
4.3.3	Aula 3	145
CAPÍTULO V		153
5	ANÁLISIS DE RESULTADOS	153
5.1	Enseñanza	153
5.1.1	Planeación	153
5.1.2	Procesos de actuación en el aula	159
5.1.3	Evaluación	165
5.2	APRENDIZAJE	167
5.2.1	Avances en los niveles de competencia comunicativa lectora.	167
5.2.2	Avances en los niveles de competencia comunicativa escritural	170
5.3	PENSAMIENTO	178
5.3.1	Preguntas de los estudiantes	178
5.3.2	Docentes	183
5.3.2.1	Concepción Docente	183

CONCLUSIONES	187
6 REFERENCIAS	192
ANEXOS	203
Aula 1	203
Anexo 3: Reflexión aula 2	215
Anexo 4: Reflexión aula 3	255

Tabla de imágenes

Imagen 1. Primer acercamiento a la escritura del nombre.	82
Imagen 2. Caligramas con sus nombres	83
Imagen 3. Estudiante iniciando una rutina	94
Imagen 4. Escritura de estudiante aula 1	96
Imagen 5. Actividad de reconocimiento y clasificación de los animales.....	97
Imagen 6. Rutina de pensamiento.....	98
Imagen 7. Registro de cuadernos de los estudiantes.	99
Imagen 8. Lectura de la forma como se clasifican los animales según su dentadura.....	99
Imagen 9. Estudiantes participan en rutinas de pensamiento	100
Imagen 10. Estudiante leyendo lo que el compañero escribe.....	102
Imagen 11. Estudiantes buscando significado de palabras.....	105
Imagen 12. Lo que piensan los estudiantes sobre la lectura	105

Imagen 13. Fichas informativas sobre los tipos de texto.....	106
Imagen 14. Criterios de buena escritura para presentar trabajos.....	107
Imagen 15. Ejemplo de rutina de pensamiento.....	110
Imagen 16. Fichas informativas sobre sustantivos y adjetivos.....	111
Imagen 17. Rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”.....	112
Imagen 18. Socialización de carteleras.....	115
Imagen 19. Lectura de adivinanzas con grado de complejidad.....	116
Imagen 20. Ideas de los niños sobre adivinanzas..	116
Imagen 21. Respuestas de los estudiantes ante las preguntas de la fase de investigación guiada	118
Imagen 22. Socialización de algunas rutinas de pensamiento de los estudiantes.....	119
Imagen 23. Estudiantes observando video sobre los seres vivos.....	122
Imagen 24. A través de la escritura de palabras los estudiantes dan respuesta a las preguntas.....	122
Imagen 25. Ejemplo de rutina de pensamiento “veo, pienso y me pregunto”.....	123
Imagen 26. Estudiantes observando los resultados proceso de germinación	124
Imagen 27. Niño completando la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”. 124	
Imagen 28. Escritura de estudiantes sobre la importancia del cuidado del medio ambiente	125
Imagen 29. Estudiantes realizando su evaluación a través de lista de chequeo.	125

Imagen 30. Estudiantes leyendo la rutina de pensamiento de los compañeros.	127
Imagen 31. Estudiantes realizando lecturas sobre las plantas medicinales.	127
Imagen 32. Exposición de los estudiantes sobre una planta medicinal.	128
Imagen 33. Estudiantes leyendo la galería de imágenes.....	128
Imagen 34. Ideas de los niños sobre las plantas medicinales a partir de una sopa de letras.	129
Imagen 35. Ejemplo sobre el conocimiento de los niños sobre los signos de puntuación.	134
Imagen 36. Gráfico informativo elaborado por los estudiantes.....	135
Imagen 37. Lista de chequeo de criterios de presentación de un texto.....	136
Imagen 38. Estudiantes trabajando en mesa redonda.	140
Imagen 39. Análisis de imagen completada con cuadros de diálogo.	140
Imagen 40. Artículo elaborado por estudiantes.	141
<i>Imagen 41.</i> Creación de título para el escrito informativo.....	143
Imagen 42. Ejemplo de artículo informativo escrito por estudiantes.	144
<i>Imagen 43.</i> Socialización del trabajo de los estudiantes y lista de chequeo	144
Imagen 44. Ejemplo de rutina de pensamiento“ver-pensar-preguntarse”.	147
<i>Imagen 45.</i> Lectura de empaques con información nutricional.....	147
Imagen 46. Información sobre las dimensiones de objetos fijada en un organizador gráfico.....	148

Imagen 47. Estructura del salón.....	150
Imagen 48. Actividades con los signos de puntuación..	151
Imagen 49. Escritura de estudiantes, primer momento, aula 1. .	171
Imagen 50. Escritura de estudiantes, segundo momento, aula 1. .	171
Imagen 51. Escritura de estudiantes, tercer momento, aula 1.....	172
Imagen 52. Ejemplos de escritura con fin comunicativo, aula 1.....	173
Imagen 53. Muestra de procesos de escritura, aula 2.	174
Imagen 54. Ejemplo de escritura, aula 2.....	175
Imagen 55. Otro ejemplo de escritura, aula 2.	175
Imagen 56. . Escritura de estudiantes, primer momento, aula 3.	176
Imagen 57. Escritura de estudiantes con rutinas de aula, segundo momento, aula 3.	177
Imagen 58. Escritura de estudiantes, tercer momento, aula 3.....	178

Tabla de gráficas

Gráfica 1. Comparativo puntaje promedio obtenido en lo últimos años por los estudiantes del grado tercero en lenguaje Prueba Saber.....	22
Gráfica 2. Comparativo de porcentajes según niveles de desempeño durante los últimos años grado quinto en lenguaje, Prueba saber, Icfes.....	24
Gráfica 3. Comparativo de componentes Prueba Saber, grado tercero.....	25
Gráfica 4. Comparativo de competencias Prueba Saber, grado tercero.	26
Gráfica 5. Esquema de planeación colaborativa en el marco de la EpC.	79

Gráfica 6. Ciclo de acción.....	80
Gráfica 7. Resultados de la prueba en perspectiva de los cuatros procesos lectores, grado primero.	168
Gráfica 8. Resultados de la prueba en perspectiva de los cuatros procesos lectores, grado cuarto.	169
Gráfica 9. Resultados de la prueba en perspectiva de los cuatros procesos lectores, quinto.	170

Tabla de tablas

Tabla 1. Análisis del Test estudiantes grado cuarto colegio Fonquetá 2015.....	20
Tabla 2. Población objeto de estudio.....	71
Tabla 3. Categorías de análisis	76
Tabla 4. Procesos lectores según Cuetos(2011)	77
Tabla 5. Metas de comprensión en la dimensión de formas de comunicación acordado por las profesoras investigadoras	92

Resumen

El propósito de esta investigación es analizar cómo la implementación de una estrategia de articulación curricular promueve cambios en las prácticas de aula de las docentes involucradas y mejoras en las competencias comunicativas de los estudiantes.

Como punto de partida, se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes de la institución Fonquetá en las pruebas Saber - Icfes de lenguaje de los últimos tres años (2015-2017), donde se encontraron bajos desempeños en la competencia comunicativa lectora y competencia comunicativa escritora. Estos resultados fueron corroborados con el análisis de otras pruebas aplicadas en la institución, lo cual lleva a la necesidad de plantear una estrategia colaborativa de planeación y articulación desde las áreas de ciencias, matemáticas y lenguaje tendiente a fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes.

Palabras clave

Competencias comunicativas, educación básica, integración curricular.

Abstract

The purpose of this research is to analyze how the implementation of a curricular articulation strategy promotes changes in the classroom practices of the teachers involved and improvements in the students' communicative competences.

As a starting point, the results obtained by the students of the Institution were analyzed in the SABER language tests of the last three years. Finding low performances in the communicative reading competence and communicative writing skills. Results corroborated with the analysis of other tests applied in the institution, which leads to the

need to propose a collaborative strategy of planning and articulation from the areas of science, mathematics and language, tending to strengthen students' communicative skills.

Keywords

Communication skills, basic education, curricular integration.

Introducción

Este trabajo de investigación reconstruye el proceso de reflexión y los cambios en las prácticas, de tres profesoras de educación básica primaria de una Institución Educativa del Municipio de Chía, Cundinamarca, Colombia, en el marco del desarrollo del trabajo de grado de sus estudios de Maestría en Pedagogía, orientado a la planeación colaborativa como estrategia de articulación curricular.

En un primer momento, las docentes problematizan las dificultades que los estudiantes tienen para “comprender lo que leen”, hecho que es ratificado por los bajos resultados obtenidos por los estudiantes de la Institución en las pruebas SABER en la competencia comunicativa lectora y competencia comunicativa escritora, en los años 2013, 2014 y 2015. De igual forma, en el rastreo preliminar de los hechos relacionados con su problemática inicial de investigación, las docentes investigadoras identifican una serie de acciones aisladas que varios docentes de la institución desarrollan intentando mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Una de las propuestas identificadas en este rastreo fue la del **plan lector**, estrategia que consistía en la asignación de textos, por las diferentes áreas del colegio, para que los estudiantes practicasen la lectura durante un espacio semanal asignado en el horario del colegio. Es por esto que las docentes deciden, inicialmente, orientar su investigación a la validación de la estrategia.

Con esta idea, las profesoras inician reuniones de reflexión colaborativa que les permite indagar y analizar que la estrategia denominada “plan lector” no contaba con un sustento teórico y que en la práctica no era claro qué se pretendía y cómo se podía acompañar el

proceso.

Es aquí donde se inicia un cuestionamiento de qué es realmente lo que se quiere fortalecer, y hacia dónde se debería focalizar la investigación. Se toma entonces la decisión de potenciar los procesos lectores de los estudiantes que cada una de las docentes investigadoras tiene a cargo. Se propone, realizar una caracterización de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes en cada uno de sus cursos, para identificar dificultades que tienen los estudiantes al momento de comprender los textos que leen. Con este propósito, se aplica la prueba PROLEC-R¹ a los estudiantes de primero, cuarto y quinto, identificando dificultades en diferentes procesos asociados con la comprensión lectora.

Las reflexiones derivadas de este análisis trasladan el foco de la pregunta y la investigación, de una problemática relacionada con los estudiantes a una problemática asociada con las acciones que las docentes investigadores realizan para intentar mejorar las habilidades lectoras de sus estudiantes. A partir de este momento, las reflexiones se direccionan a analizar de manera colaborativa las prácticas de aula de cada una de ellas y a organizar una propuesta de intervención alrededor de la lectura como eje articulador.

Este ejercicio de planeación colaborativa exige llegar a unos acuerdos iniciales que les permiten encontrar elementos de articulación sin abandonar las áreas que cada una de las docentes enseña. (Ciencias, Lenguaje y Matemáticas)

¹ La batería PROLEC se ha convertido en el referente más importante para la evaluación de la lectura en español. Basada en el modelo cognitivo, se centra en los procesos que intervienen en la comprensión del material escrito: Identificación de letras, Reconocimiento de palabras, Procesos sintácticos y Procesos semánticos.

El primero de estos acuerdos es adoptar el marco de la Enseñanza para la Comprensión como base de planeación y desde este definir un tópico generativo común que involucre las acciones que potencien las habilidades lectoras de los estudiantes a la vez que pueda ser potenciado en las tres aulas. Luego de un proceso grupal de deliberación se acuerda que el tópico que se ajusta es: ***“Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”***. Al analizar esta declaración se encuentra que es potente y las docentes investigadoras logran conexiones teóricas con posturas comunicativas de la enseñanza de la lectura y la escritura. A partir de este momento la escritura emerge como elemento potenciador de la lectura. Tal como lo afirma Valverde (2014) “La enseñanza de la lectura y la escritura deben avanzar paralelamente, la lectura mejora la expresión escrita y esta facilita la comprensión.”(p.80)

Esta nueva perspectiva se convierte en el eje central para las planeaciones de clase de las profesoras investigadoras donde confluyen alrededor de los desempeños de comunicación las planeaciones de ciencias, matemáticas y lenguaje.

A continuación se presenta una descripción minuciosa del proceso mencionado anteriormente, con las evidencias recolectadas a lo largo de 18 meses de investigación, los análisis y reflexiones adelantados en este ejercicio colaborativo de transformación de las prácticas de las docentes investigadoras.

Capítulo I

1 Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes del problema

En los últimos años en la Institución Educativa Fonquetá ha sido prioridad el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. Esta preocupación se hace evidente en las reuniones pedagógicas, donde la gran mayoría de los docentes expresan que los estudiantes no entienden lo que leen, pues los resultados de las pruebas diagnósticas aplicadas al inicio del año escolar, los bajos desempeños académicos en las diferentes áreas y los resultados registrados en las Pruebas Saber dan cuenta de ello.

No obstante, en la institución se han venido adelantando diferentes proyectos tendientes a la mejora de las habilidades lectoras de los estudiantes. Desde el año 2011 se han desarrollado iniciativas individuales, grupales e institucionales que buscan aportar a la solución de esta problemática.

Entre las iniciativas adelantadas podemos mencionar las siguientes:

En el año 2011, se realizó un proyecto titulado “Aprendiendo a pensar con Mafalda” liderado por las docentes Diana Pulido de Básica Primaria y María Claudia Zapata de Bachillerato, con el objetivo de incentivar el pensamiento crítico por medio de la aplicación de la historieta de Mafalda y de otros personajes.

En el año 2014, se ejecutó “Leer es mi cuento” parte del Plan Nacional de Lectura y Escritura promovido por el m.e.n. Para el año 2015, se implementó el proyecto “Club de Lectura” (Bachillerato), su objetivo fue el desarrollo de un diario de lectura con los estudiantes de 10° y 11° en el área de filosofía. Este proyecto en la actualidad lo sigue liderando la docente titular del área.

En el mismo año, desde el área de Humanidades se vio la necesidad de involucrar a todos los docentes y estudiantes de cada curso en los procesos de comprensión de lectura. Surgió la iniciativa de implementar un plan lector en el que participan todas las áreas. Para dar cumplimiento a lo anterior, desde las áreas se diseñó un taller con una lectura acompañada de un grupo de preguntas para cada grado con el fin de aplicarlo en una hora de clase cada mes. Una vez realizados los análisis y la valoración de los resultados por el docente, se envían al jefe de área, para luego ser socializados con el área de Humanidades, actividad que no cumplió con el objetivo.

De otra parte, con la iniciativa de fortalecer el aprendizaje autónomo en el colegio se seleccionó un grupo de docentes y estudiantes para realizar un pilotaje con miras a implementar el “Modelo Relacional Fontán (serf)”. Para dar inicio a este proceso fue necesario identificar el tipo de velocidad y comprensión lectora en los estudiantes de 4° de primaria y los de 6° a 11° de bachillerato de la institución educativa mediante el análisis de los resultados de un test aplicado en la institución; esto con el fin de brindar información para el diseño de estrategias de intervención pertinentes dentro de los planes de estudio que garanticen un desarrollo adecuado de los procesos de aprendizaje.

A partir de los resultados de la aplicación del primer test de velocidad y comprensión lectora para grado cuarto se puede concluir que:

Tabla 1.

Análisis del Test estudiantes grado cuarto colegio Fonquetá 2015

grado cuarto	Ideal	esperado	obtenido
Velocidad simple	250	100	98
Comprensión lectora	70%	60%	32%
Velocidad efectiva	100	60	32

Fuente: Test de lectura colegio Fontán.

Velocidad simple

Esta es entendida como el número de palabras que el estudiante lee por minuto. La etapa de lectura en la que se encuentra el grupo es sonora, pues leen en promedio 98 palabras por minuto; si comparamos esto con los resultados esperados se puede concluir que están muy cerca de lo esperado; sin embargo están aún lejos del ideal de lectura.

Comprensión lectora

Entendida como la capacidad que tiene el estudiante para entender lo que lee. Este resultado se obtiene del número de respuestas correctas expresadas en porcentaje al hacer la conversión por regla de tres simple.

La comprensión de lectura del grado cuarto es de 32%, 28% por debajo de lo esperado, lo cual los ubica en un nivel de comprensión de lectura bajo, A partir del análisis es necesario desarrollar actividades enfocadas a mejorar los niveles de velocidad y comprensión.

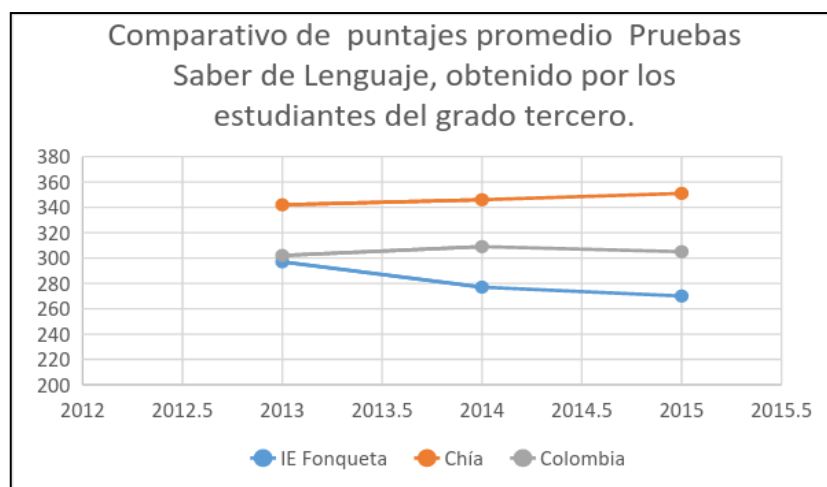
Velocidad efectiva

Entendida como la relación entre velocidad simple y comprensión que define la cantidad de palabras que un estudiante es capaz de comprender en un minuto.

A partir de los resultados obtenidos en grado cuarto, se puede determinar que la velocidad efectiva es de 32, es decir, que comprenden 32 palabras de las 98 que leen por minuto, lo que significa que logran entender menos de la mitad de lo que leen. Desde esta mirada, los resultados son coherentes con los datos de comprensión presentados en la Tabla No 1.

También se retomaron los resultados de puntajes promedios de las Pruebas Saber obtenidos por los estudiantes de los grados tercero y quinto en las en el área de lenguaje en los últimos tres años. Al analizar cada uno de los resultados y al compararlos con los promedios obtenidos a nivel municipal y nacional se evidencia una tendencia a disminuir,

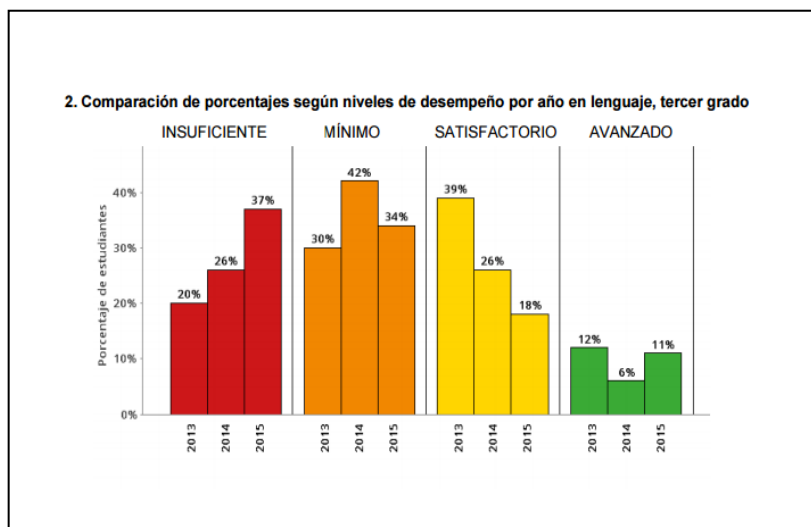
ya que se muestra que los estudiantes presentan dificultades tanto en la competencia comunicativa lectora como en la comunicativa escritora en sus tres componentes transversales, a saber, el semántico, el sintáctico y el pragmático.



Gráfica 1. Comparativo puntaje promedio obtenido en los últimos años por los estudiantes del grado tercero en lenguaje Prueba Saber. Fuente: elaboración propia basada en información ICFES (2015)

Según el análisis realizado a las Pruebas Saber que presentan los estudiantes de grado tercero a nivel nacional, municipal e institucional es evidente que la institución se encuentra por debajo del nivel nacional y municipal. La gráfica No 1 muestra como otras instituciones de Chía han incrementado sus puntajes y como la Nación tiene un comportamiento estable, mientras que la institución educativa Fonquetá ha venido presentando un descenso significativo y se encuentra por debajo de los dos comparativos que se han realizado.

Las gráficas evidencian, entonces, como en los últimos años aumenta el número de estudiantes, tanto en grado tercero como en grado quinto, con desempeños mínimos e insuficientes en el área de lenguaje.



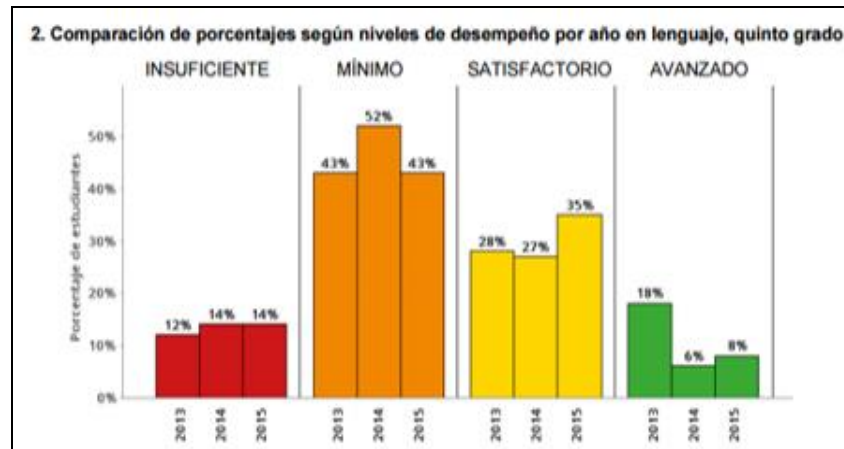
Gráfica 4. Comparativo de porcentajes según niveles de desempeño durante los últimos años grado tercero en lenguaje, Prueba Saber, Icfes. **Fuente:** Página web ICFES (2015)

En el caso del grado tercero, se observa como en el año 2013 un 50% de los estudiantes se ubican en los niveles insuficientes y mínimo en la prueba de lenguaje. En el año 2015, aumentó al 57% la población de estudiantes con este mismo desempeño. De igual forma, se observa un incremento en el porcentaje de estudiantes de grado tercero en el nivel de desempeño insuficiente (Se pasó del 20% en el año 2013 al 37% en el año 2015).

De acuerdo con lo anterior, en el año 2015, el 37% de los estudiantes evaluados ante textos narrativos e informativos cortos, de estructura sencilla y con contenidos cotidianos, no lograron ubicar información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables.

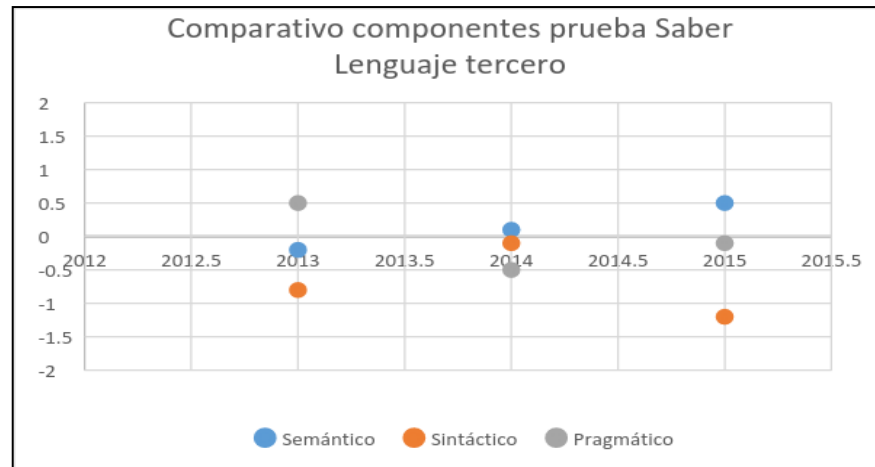
De igual manera, se les dificultó establecer relaciones temporales entre eventos del texto, cuando están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito. Asimismo, presentan dificultades al momento de recuperar información explícita y local, identificar la intención comunicativa de actos de habla simples y de uso cotidiano, relacionar personajes y acciones para caracterizar una situación determinada y utilizar palabras para nombrar o caracterizar

estados de ánimo de los personajes. La comprensión textual para el estudiante de este nivel está condicionada a la presentación continua de la información (Icfes,2015).



Gráfica 2. Comparativo de porcentajes según niveles de desempeño durante los últimos años grado quinto en lenguaje, Prueba saber, Icfes. Fuente: ICFES

En la misma perspectiva, el grado quinto en los últimos tres años ha estado en el nivel insuficiente; el nivel avanzado ha disminuido notablemente. En el año 2015, el 57% de los estudiantes evaluados en lenguaje estuvieron en los niveles mínimo e insuficiente, y no están en disposición de cumplir con los siguientes procesos: superar la comprensión superficial de los textos cortos y sencillos de carácter cotidiano, comprender el contenido global del texto, reconocer con precisión el tema, categorizar, deducir e inferir información, lograr identificar funciones y relaciones globales, caracterizar adecuadamente los personajes y finalmente hacer uso de un lenguaje no exclusivamente familiar. Con respecto a situaciones de comunicación cotidiana que requieren cierta formalidad y precisión en el mensaje, los estudiantes no están en la capacidad de identificar enunciados que no se adecúan al cumplimiento de un propósito, seguir las secuencias que deben tener las ideas, los recursos retóricos o los actos de habla pertinentes e identificar las ideas repetidas en un texto.

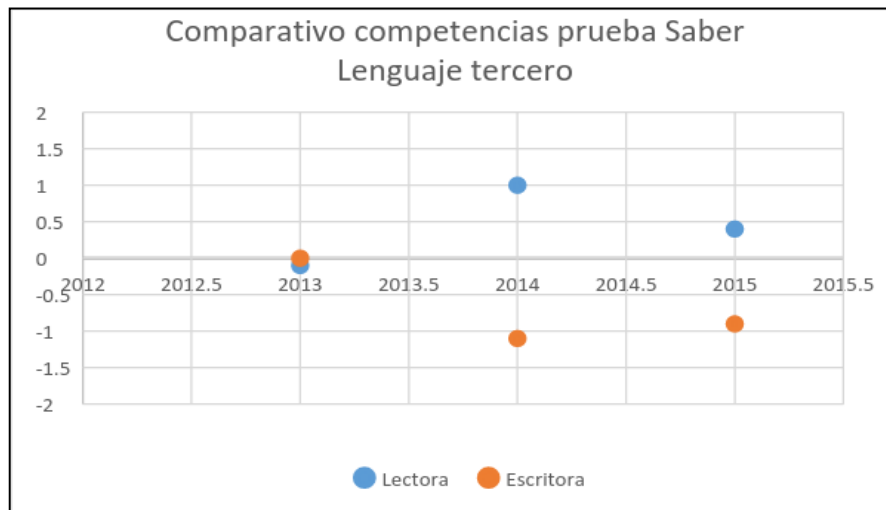


Gráfica 3. Comparativo de componentes Prueba Saber, grado tercero. Fuente: elaboración propia basada en información ICFES

Según el Icfes (2014), “para la evaluación de las competencias comunicativa y escritora se consideran tres componentes transversales: el sintáctico, el semántico y el pragmático” (p. 16).

El semántico hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Aquí se indaga por lo que se dice en el texto. El sintáctico se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Indaga por el cómo se dice. El pragmático tiene que ver con el para qué se dice en función de la situación de la comunicación.

Este orden de ideas, se puede concluir que el componente semántico en los últimos tres años ha presentado un comportamiento diferente y su tendencia es a mejorar. En el componente sintáctico se puede evidenciar los bajos resultados especialmente en el año 2015 y el componente pragmático en año 2013 estaba en un nivel fuerte, pero en los dos años siguientes pasó a un nivel muy bajo.



Gráfica 4. Comparativo de competencias Prueba Saber, grado tercero. Fuente: elaboración propia basada en información ICFES

la lectura y la escritura se encontraban en el mismo nivel en el año 2013, su comportamiento muestra que los estudiantes están mejor en el proceso de lectura que escritura en el año 2014 y su comportamiento mantiene la misma tendencia, pero la lectura bajo su nivel en el año 2015.

1.2 Justificación

Lo presentado en los antecedentes, invita a realizar una revisión profunda de los procesos que se vienen adelantando desde las aulas como apoyo al desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes. Las dificultades que presentan los estudiantes al momento de enfrentarse a la lectura y escritura de textos tienen su origen, entre otras causas, en la forma como desde la escuela los han acercado a los mismos.

Según Ferreiro y Teberosky (1991), “tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema de aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos” (p.17). En este proceso los educadores se han dedicado a descubrir cuál de todos será el mejor y más eficaz método para enseñar esta tarea que constituye uno de los

objetivos primordiales en la educación inicial, ya que marca el éxito o fracaso escolar en los niños.

En este sentido, se reconocen tres métodos utilizados en las escuelas para el desarrollo de procesos lectores en los estudiantes. En primer lugar, el sintético que parte de elementos menores a las palabras como las letras, los fonemas o las sílabas. En este grupo se encuentran los métodos alfabético, fonético y silábico.

En segundo lugar, el analítico que parte de la frase o la palabra para terminar en sílabas y letras. Por último, el mixto que es la mezcla del sintético y el analítico, pues busca el sentido de la lectura.

Citado por Mendoza (2003), Cassany *et al.* (1994 p. 44) “diferencian los métodos que se basan en el código o sintéticos (descifrar, memorizar) y los centrados en el sentido o analíticos globales (seguimiento de la comprensión lectora desde el principio)”. Para este autor y otros como Teberosky y Ferreiro, los métodos responden a diferentes concepciones psicológicas y educativas.

Tal como lo expresa Mendoza (2003):

La práctica docente permite observar que mediante procedimientos diferentes se pueden alcanzar distintos tipos de resultados y que ningún método de enseñanza puede tener una superioridad inherente que le permita alcanzar de forma plenamente satisfactoria todos los resultados que se pretenden (p. 224).

Desde este punto de vista, es necesario retomar en la planeación diversos métodos que le permitan al estudiante el desarrollo de competencias, pues cada niño aprende de forma diferente. De igual forma, Mendoza (2003) afirma que: “El enfoque comunicativo como una nueva concepción coherente de la enseñanza y el aprendizaje, ya que permite que los

estudiantes desarrollen capacidades de uso de su lengua en cualquier situación que se puedan encontrar” (p. 81). Es necesario, por lo tanto, desarrollar en el niño competencias lingüísticas y capacidades cognoscitivas que le permitan expresar sus ideas, sentimientos, emociones y conocimientos tal como lo expresa Ferreiro y Teberosky(1991).

Es aquí en el aula, donde el docente juega un papel primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje para involucrar, motivar e iniciar tanto el desarrollo de habilidades y competencias como la formación de hábitos en los estudiantes para el progreso comunicativo, puesto que los niños en sus primeros años de escolaridad adquieren pautas necesarias e indispensables para todo el proceso educativo.

Desde esta mirada es importante retomar las “numerosas investigaciones que han evidenciado que el éxito de la iniciación escolar de la lectura se facilita con el acercamiento temprano a los libros” (Bernal, 2011, p.193). Esta posibilidad abre un abanico de oportunidades para que los niños despierten el interés y el amor por la lectura, tal como lo expresa Reyes (2003), pues en los primeros años de vida los libros permiten el desarrollo de la lectura y la escritura al establecer las bases para el desarrollo cognitivo, comunicativo, emocional y social del ser humano, donde “la interacción con los otros es parte esencial en la consolidación de capacidades lingüísticas, sociales y emocionales” (Flórez, 2016, p.21).

De otra parte, está la idea instaurada en algunos profesores en relación con que las competencias comunicativas, y entre ellas las habilidades lectoras y escritoras, son responsabilidad del profesor de lengua o que sólo se desarrollan en la clase de lenguaje. Estas creencias se convierten en un obstáculo didáctico que dificulta el desarrollo integral de la comunicación. Desde esta perspectiva, cabe retomar los estándares básicos de competencias matemáticas según el men (2006) que manifiestan que “A pesar de que las

matemáticas no son un lenguaje, ellas si pueden construirse, refinarse y comunicarse a través de diferentes lenguajes con los que se expresan y representan, se leen y se escriben, se hablan y se escuchan.”(p.54) De igual forma, desde los estándares en Ciencias Naturales, se demanda por una comprensión del contexto de la vida cotidiana y, a su vez, se busca que se adquiera gradualmente a través de las experiencias la curiosidad propia de los niños mediante el conocimiento del lenguaje y los principios de la ciencia.

Desde esta mirada es necesario retomar la importancia de las competencias comunicativas, escriturales y lectoras como herramienta indispensable en el aprendizaje de los estudiantes. Según Solé (2009), el trabajo de lectura debe extenderse a lo largo de toda la escolaridad y no convertirse en una responsabilidad solo del primer ciclo de básica primaria; de igual forma, se debe hacer énfasis en las necesidades que esta puede satisfacer.

La escuela, la calle, la casa, el cine, la televisión, los afiches brindan la oportunidad de leer para aprender; las herramientas y los procesos que se utilizan en la enseñanza deben conducir a hacer de los alumnos buenos lectores, que sientan placer y gusto por la lectura al buscar la posibilidad de que se apasionen por ella. Esos lectores aprenden en esa misma acción a la vez que disfrutan de su tarea. Para lograr esto lo más importante es que el estudiante lea por gusto y no se le obligue a leer.

Desde esta óptica es necesario comprender que el aprendizaje de la lectura es una cuestión fundamental, no solo desde la perspectiva didáctica, sino como eje en torno al cual gira el desarrollo cognitivo de la persona; no se debe olvidar que aunque la tecnología haya tenido grandes avances, se vive en un mundo que utiliza, todavía, primordialmente como medio de transmisión de conocimiento y valores la escritura (Mendoza, 2003).

Es aquí donde el docente de cualquier área puede marcar la diferencia, ya que tiene la

posibilidad de interactuar de forma directa con el niño mediante la generación de procesos de pensamiento que aporten elementos necesarios para el desarrollo de competencias desde las diferentes disciplinas, puesto que cada una de ellas aportan al desarrollo de competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), las cuales son fundamentales tanto en los procesos educativos como en el diario vivir. Al respecto Borsani (2011) dice que: “Retomar la idea que el aula funcione como un espacio de alfabetización integral, como un laboratorio – taller donde se encuentren experiencias propicias para la interacción con los pares y los docentes referente al material escrito” (p. 33).

Finalmente, es en este marco que surge la necesidad de integrar equipos de trabajo en la institución Educativa Fonquetá, comunidades de aprendizaje y desarrollo profesional que a través de un ejercicio de reflexión y planeación colaborativa conformen proyectos transversales tendientes al desarrollo de competencias de sus estudiantes.

Es importante resaltar que el aprendizaje colaborativo entre pares brinda la posibilidad de crear ambientes que generan el intercambio de ideas y conocimientos que propicien el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. Partiendo de la importancia del trabajo colaborativo entre pares, de los espacios y aprendizajes que se generan, se convierte, por lo tanto, en una prioridad proporcionar espacios de diálogos entre profesores para atender dificultades comunes en las aulas. Estos espacios se convierten en un escenario que permite el desarrollo profesional, ya que generan reflexiones que enriquecen a todos los participantes. Es en este espacio donde el diálogo académico emerge al poner en manifiesto las concepciones y experiencias de cada integrante, donde el saber específico y el saber pedagógico del equipo ayudan a cada profesor a organizar y adaptar nuevas estrategias en pro de la mejora de las competencias y habilidades de sus estudiantes; a la vez, que

contribuyen al desarrollo de competencias profesionales de los docentes participantes.

Así las cosas, se plantea un ejercicio de articulación curricular para brindar espacios y actividades que permitan a los estudiantes conformar hábitos de lectura con el fin de mejorar las competencias lectoras y brindarles la oportunidad de constituir habilidades necesarias para obtener la calidad educativa.

En este marco, un grupo de profesoras de la institución Fonquetá en el desarrollo de su trabajo de grado para optar al título de Magíster en Pedagogía y desde el análisis y reflexión sobre sus propias prácticas se plantean el siguiente problema de investigación.

1.3 Formulación

1.3.1 Pregunta general

¿De qué manera la implementación de una estrategia de articulación curricular promueve cambios en las prácticas de aula de las docentes involucradas y mejoras en las competencias comunicativas de los estudiantes de Educación Básica Primaria?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Analizar cómo la implementación de una estrategia de articulación curricular promueve cambios en las prácticas de aula de las docentes involucradas y mejoras en las competencias comunicativas de los estudiantes.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Diseñar **de manera colaborativa**, una estructura general para la planeación de actividades en las clases de ciencias, matemáticas y lenguaje tendientes a fortalecer los procesos de comprensión lectora y producción escritural de los estudiantes.

2. Identificar los aciertos y dificultades que emergen al momento de implementar en

las diferentes clases las actividades planeadas bajo la estructura diseñada.

3. Identificar avances en los niveles de competencia comunicativa lectora, y escritural de los estudiantes durante la implementación de la estrategia.

4. Identificar posibles cambios en las concepciones y prácticas de aula de las profesoras participantes durante el proceso de investigación.

Capítulo II

2 Marco teórico

2.1 Estado del Arte

En los últimos años son muchos los trabajos que se relacionan con la enseñanza de la lectura, pues al realizar el rastreo en Google Académico se arrojó el resultado de 471.000 investigaciones sobre el tema. Cuando se realizó la consulta de forma general, al filtrar el periodo 2010 al 2016, se encontrarán 31.600 investigaciones sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Ahora cuando se delimitó para ver las investigaciones del año 2015 se hallaron 105 investigaciones.

Un gran número de estas investigaciones tanto a nivel nacional como internacional se han enfocado en metodologías y estrategias para el desarrollo de hábitos y competencias lectoras entre las cuales se pueden mencionar: Valadez, Zermeño y Mejía (2013); Tuluza, Barletta, y Mürenü (2013); Barboza y Peña (2014); Pérez, La Cruz y Ramón (2014); Tülüza, Barletta y Mürenü (2013); Rionda (2014); Correa y Miranda (2013), Gutiérrez, Estrada, Fuentes y Careth (2014); Iturra (2015); Marder, Iglesias, Simiele, Castriotti, Rodríguez, Bacigalup y Sanjurjo (2014); Camino (2015); Medina, Valdivia y San Martín (2014); Coronel (2015); Cortes (2016); Auquilla (2012); Quinga y Eliecer (2015); Baquero (2016); Mancilla, Tavera, Sánchez y Gómez (2012); Sastre y Roa (2015); Valadez, Zermeño y Mejía (2013); Pérez, La Cruz y Ramón (2014).

En esta misma línea se han hecho investigaciones orientadas a la formación docente como las de Sánchez (2012); Ruíz, Jiménez, Ospina, Cubides, López y Cardozo (2014); Valencia (2014); Vicente y Tania (2016); Maya y María (2013); Tabla (2012); Giudice, Godoy y

Moyano (2016). También se evidencian estudios de la historia de la lectura que permiten conocer el proceso a través del tiempo, entre ellas encontramos a Rincón. (2015); Matte (2014); Gutiérrez y Estrada (2013); Gómez, Velasco, Rodríguez, Torres, Hurtado, Acevedo y Copete (2014). La enseñanza de la lectura también es un eje que abarca todas las esferas de la educación; a este respecto se encontraron estudios como Gómez, Velasco, Rodríguez, Torres, Hurtado, Acevedo y Copete (2014); Botero (2016); Marder, Iglesias, Simiele, Castrioti, Rodríguez, Bacigalup y Sanjurjo (2014).

Es importante el desarrollo de las competencias en este proceso; se hace alusión a las investigaciones que se enfocan específicamente en los docentes, tales como Martín-Salinas, Parro-Moreno y Cid-Galán (2015); Casanova y Molina (2015); Sánchez (2016); Soria, Gómez, Monsalve y Pérez (2015); Arismendy y Latorre (2016); Moreno, García, Barrigüete y Gonzalo Muñoz (2015).

En este orden de ideas, la innovación del docente juega un papel fundamental en las competencias y se pueden vivenciar en diferentes investigaciones entre ellas se encuentran: Moreno, García, Barrigüete y Gonzalo Muñoz (2015) e Iranzo, Díaz y Suelves (2016).

Con relación al tema de las competencias docentes se han rastreado 34 estudios en los que se puede evidenciar dos características importantes: la primera, cómo las competencias docentes promueven competencias en los estudiantes. Se encuentran estudios recientes relacionados con el análisis que un docente hace de su propia práctica comunicativa: Frias (2016); Chapa (2015); Fierro, Fortoul, y Rosas (2008); Navarro, 2016; Bisquerra *et al.* (2011); De Juanas, del Pozo, y Ballesteros (2016); Ruiz (2012); Higareda (2013); Aragoneses (2012); Percovich (2012).

La segunda característica de las competencias docentes es la evaluación de las

competencias, donde se propone la concepción actual de la evaluación ligada a la mejora e innovación de la intervención educativa para fortalecer cada uno de los procesos de la formación docente. En esta categoría se han tenido en cuenta algunas investigaciones a nivel nacional e internacional entre las que están: Barajas (2012); Esteban (2016); Ibarra, Uribe y Ortiz (2016); García, Valencia y Pineda (2012); Terrón y Yapó (2014); De Juanas, Martínez, del Pozo y Franco (2012); Pérez (2012),

Para continuar con el proceso de investigación se hizo un rastreo a estudios realizados sobre los planes de estudio, herramienta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas; y aunque la información sobre el tema es poco, si es importante retomar las siguientes investigaciones: Sanguino y Flórez (2012); Díaz, Vargas y Isabel (2012); García y Organista (2006).

2.2 Referentes teóricos

2.2.1 ¿Qué son las competencias?

En el marco de la Política de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación Nacional hace alusión a la importancia de trabajar desde la perspectiva de competencias al justificar que la educación requiere una intención bien definida y consciente para incidir en la manera como los estudiantes adquieren conocimiento, lo construyen y lo aplican en su vida cotidiana. Desde este punto de vista, se puede decir que las competencias son los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las actitudes que desarrolla una persona y que deja comprender, participar y transformar las diferentes situaciones a las que se enfrente.

El informe *La Educación Encierra un Tesoro* de la Unesco (1997), define como competencias generales que debe alcanzar el sistema educativo el aprender a aprender, el

aprender a hacer, el aprender a convivir y el aprender del ser.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (2006) define las competencias como:

“Los conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (p. 49).

La noción de competencia es entendida como el saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes (MEN, 2006).

Según Baquero (2001), “la noción de competencia implica una comprensión de los temas con una clara significación y un sentido para el estudiante. Es un conocimiento que se integra a las vivencias del niño o del joven” (p.11); en sí el desarrollo de las competencias requiere de la comprensión con sentido.

Por otra parte, según Mendoza (2003), las competencias son el conjunto de aptitudes, capacidades y conocimientos disponibles consecuentes con la capacidad de maduración, adquisición y capacidad del ser que le permiten actuar al estudiante de una forma determinada en variados contextos. Por dicha razón, los estándares básicos plantean una serie de competencias para que se evalúe a los estudiantes a través de los avances en sus diferentes procesos; por ejemplo, desde el área de matemáticas se evalúan las competencias de comunicación, modelación, razonamiento, planteamiento, resolución de problemas y la elaboración, comparación y ejercitación de procedimientos.

De igual forma, en ciencias se evalúan:

uso comprensivo del conocimiento científico y capacidad para comprender y usar conceptos, teorías y modelos en la solución de problemas a partir del conocimiento adquirido.

Explicación de fenómenos: capacidad para construir explicaciones y comprender argumentos y modelos que den razón de fenómenos naturales.

Indagación: capacidad para formular preguntas y procedimientos adecuados con el fin de buscar, seleccionar, organizar e interpretar información relevante y así dar respuesta a esas preguntas.

Por último en el área de lenguaje las competencias parten del reconocimiento de que existen múltiples manifestaciones del lenguaje que brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas.

2.2.2 ¿Qué son las competencias comunicativas?

La competencia comunicativa permite al ser humano desde todas sus dimensiones expresar, escribir y leer para comunicar su pensamiento dentro de la sociedad. Es por ello que retomamos la competencia comunicativa desde la mirada de diferentes autores, tales como Rincón y Alberto (2004).

Se retoma en primer lugar a Dell Hymes que la define como la capacidad que tiene una persona donde se involucra el conocimiento de la lengua y su habilidad para utilizarla y está mediada por la experiencia social, las motivaciones, las necesidades y la acción.

En segundo lugar, Gaetano Berruto la define como la competencia que encierra una serie tanto de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas como una habilidad lingüística polifacética y multiforme.

Desde esta mirada la competencia comunicativa encierra otras competencias importantes que desarrollan habilidades necesarias para fortalecer los procesos comunicativos como hablar, escuchar, leer y escribir, las cuales permiten una comunicación asertiva.

Rincón y Alberto (2004) manifiestan que la competencia comunicativa se fortalece por la adquisición y desarrollo de otras competencias, tales como:

competencia lingüística: como un sistema de símbolos agrupados en un dominio semiótico que corresponde al significado y un dominio semántico donde su función es comunicar.

competencia paralingüística: se hace presente en las comunicaciones orales y se evidencia en el tono de la voz; en las comunicaciones escritas se evidencia a través del empleo de signos de puntuación, tipos de letra, entre otros.

competencia kinésica: capacidad de comunicar información a través de signos gestuales, mímica, señas, expresiones faciales.

competencia proxémica: habilidad que posee el ser humano para transformar, crear y manejar espacios en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

competencia pragmática: habilidad que permite utilizar el lenguaje con una intención comunicativa en un determinado medio social, donde están inmerso diferentes factores como son la motivación, la intención y el contexto.

competencia estilística: es el complemento de la competencia pragmática, ya que está encierra la capacidad de saber cómo decir algo de manera eficaz para lograr la finalidad.

competencia textual: es la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto; en esta competencia está inmersa la competencia cognitiva que está relacionada con la formación y conocimiento académico que tiene cada persona y

le permite desarrollar diferentes procesos.

En este marco, la competencia semántica permite comprender el sentido de una oración o un determinado texto. Esta competencia fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje haciéndolos significativos. Desde esta mirada en el desarrollo de una competencia está inmersa el desarrollo de muchas habilidades que permiten fortalecer otras competencias necesarias en la vida del ser humano que se van fortaleciendo en el despliegue de la misma.

Este proceso también se fortalece desde el lenguaje, ya que se trabaja sobre dos competencias: la comunicativa - lectora y la comunicativa - escritora.

La competencia comunicativa-lectora abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector. Esta también explora la forma cómo los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos.

La competencia comunicativa-escritora se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse, exponer, narrar, argumentar, entre otras (Icfes, 2014).

Es importante anotar que el desarrollo de una estas competencias requiere del desarrollo de la otra. No es posible aprender a leer si no se desarrolla la escritura y de igual manera no es posible desarrollar la competencia lectora sin un desarrollo de competencias para la escritura.

2.2.3 ¿Qué es leer?

Según Calero(2013), leer es decodificar letras y números escritos, pues implica comprender el significado de los símbolos gráficos. Leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto, pero sobre todo es la habilidad de entender el significado de los símbolos escritos

analizarlos e interpretarlos; es lograr una interacción entre el texto y el lector, lo cual permite entablar un diálogo. Quien lee debe hacerse suyo el texto y hacer conexiones entre lo que ya sabe para transformar sus conocimientos previos en función de las aportaciones del texto(Sanabria y López , 2009).

Al seguir por la línea de la lectura, leer es establecer un diálogo con la intención de comprender; es una actividad intelectual, donde cada uno lee lo que le interesa y a su propio ritmo; pero sólo se sabe leer cuando se comprende el contenido del texto.

Leer no es solo un derecho es un factor de sobrevivencia lingüística en un mundo donde los emisores envían miles de mensajes esperando que los lectores acepten sus contenidos. Se lee en el hogar: los empaques de alimentos, los medicamentos; en la calle: pancartas, avisos, grafitis que buscan llevarnos un mensaje y convencernos de él; en los colegios, institutos y universidades se leen libros de autores que nos invitan a creer determinada ideología. Se lee la televisión, los noticieros, el internet que integra todas las formas de comunicación y que promete la forma de aprehender el mundo a través de la pantalla (Sanabria y Lozano, 2009, p.17).

Desde esta perspectiva, el lenguaje ha permitido darle a la lectura y a la escritura un significado, ya que permite un enfoque comunicativo que conlleva al desarrollo de habilidades(Sanabria y Lozano, 2009).

Desde otro punto de vista, para Smith (1983) la lectura no sólo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido, ni es un aspecto pasivo dentro de la comunicación; la lectura se produce a través de la interpretación del pensamiento y del uso de la información no visual y visual, demostrando así que leer es un proceso que implica siempre comprensión.

Así mismo, para Cassany “leer es comprender” (2006, p. 21), ya que este acto requiere del desarrollo de procesos cognitivos o destrezas mentales, tales como: la anticipación de un escrito, la aportación de los conocimientos previos, la elaboración y verificación de hipótesis, el hacer inferencias que lleven a comprender lo que sólo se sugiere y la construcción de significados, entre otros (Cassany, 2006). Es así como la lectura se convierte en un proceso de coordinación de informaciones de distintas fuentes, pero en forma particular desde el lector y el texto, cuya finalidad es la producción o construcción de significados (Ferreiro, 1982) que conllevan a la comprensión.

2.2.4 ¿Por qué es importante leer?

En el mundo actual, saber leer es una necesidad, una oportunidad y la mejor forma de adquirir conocimiento para desarrollar competencias comunicativas, ya que estas se convierten en el centro de la educación. Como lo afirma Cassany (1994): “Considerar que la lengua es vehículo para el aprendizaje y por lo tanto, que también debe ser aprendida como tal, es un aspecto importante que la escuela no debe negligir” (p.16). Cuando un estudiante sabe leer bien, comprende lo que lee y dedica tiempo a la lectura tiene menos dificultades de aprendizaje.

De otra parte, conscientes que la lectura es una herramienta fundamental para fomentar los procesos de aprendizaje de los estudiantes es importante comprender que existen diferentes concepciones de lo qué es y cómo se debe desarrollar; es así que para Dubois (2005) la enseñanza de esta es un proceso individual como lo es aprender a caminar y aprender a hablar, es necesario que la escuela no obligue a los niños a aprender lo mismo. Es por ello, que la labor del maestro en este proceso es muy importante; él debe hacer algo más que enseñar; debe estar atento para descubrir y orientar los intereses cognoscitivos de los

alumnos, debe desarrollar la creatividad , propiciar las oportunidades de aprendizaje y debe conocer plenamente la capacidad del niño para aprender. Al ser este un sujeto activo dentro del proceso de lectura, se tiene que aceptar que no se enseña a leer, sino que el niño adquiere la lectura de la misma manera que adquiere el lenguaje.

El niño obtiene sus experiencias sobre el mundo, sobre las personas, animales y objetos desde que nace. Lo único que hacen los adultos es guiarlos; lo mismo debe suceder con la lectura, en la cual el niño poco a poco se involucre, que entienda lo importante y necesario de ella en su vida diaria, ya que permite conocer los pensamientos y sentimientos de otros y, a la vez, dar a conocer sus propios pensamientos. Desde esta mirada , hay que ayudarlos a convertirse progresivamente en lectores expertos, competentes, con hábitos lectores y gusto lector (Sanabria y Lozano, 2009).

Por consiguiente, “la lectura es uno de los productos culturales más valorados por la sociedad. Saber leer es una herramienta de inclusión social” (Borsani, 2015, p. 80). Es por ello, que desarrollar la competencia lectora, el asombro, el hábito y el gusto por descubrir lo que guardan en su interior cada página de los libros es una aventura que permite desarrollar procesos de pensamiento, donde el niño, joven o adulto abre un abanico de oportunidades que lo llevan a ser reflexivo, argumentativo y crítico al desarrollar competencias comunicativas.

2.2.5 ¿Cómo se enseña a leer

Enseñar a leer es un arte donde el docente a través de su creatividad y conocimientos busca estrategias, ya que es un proceso complejo que requiere de diferentes aspectos; por dicha razón, es que se retoma a Borsani (2015), quien propone que los métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura presentan una serie de pasos secuenciados en el tiempo, en el

camino que llevan al logro. La adquisición de la lectura y la escritura son procesos continuos que se adquieren y se fortalecen día tras día a través de la práctica. Desde este punto de vista, el docente busca estrategias y brinda la oportunidad para que el niño a través de su proceso educativo desarrolle estas habilidades y le permitan fortalecer los procesos.

Tal como afirma Cuetos (2011), existe una gran variedad de métodos de enseñanza de la lectura y se clasifican en métodos sintéticos y métodos analíticos.

Con respecto al método sintético su “metodología consiste en tomar base de los elementos más pequeños del lenguaje escrito —letra, fonema y sílaba — hasta llegar a elementos más complejos —palabra — frase o texto” (Borsani, 2015, p 129). A este grupo pertenecen el método “alfabético” que comienza por enseñar el nombre de las letras, pasa a la sílaba y después la palabra. El método fonético tiene la estructura similar al alfabético, pero se diferencia que se enseña el sonido de las letras. El silábico comienza enseñando las sílabas (Cuetos, 2011).

Con respecto al método analítico o global, este inicia por el reconocimiento de frases y oraciones para después discriminar sus partes en sílabas y letras; adicional a estos métodos encontramos el método mixto que retoma y mezcla elementos de ambos.

Según Cuetos (2011), el objetivo de la enseñanza de la lectura es que los niños desarrollen ese sistema lector de la forma más rápida y efectiva posible. Pero esta no es una tarea fácil, ya que en el sistema lector intervienen muchos factores, los cuales deben funcionar de una manera eficiente y sincrónica; de ahí que la lectura se convierta en una actividad compleja que requiere de mucho tiempo y en la cual se va avanzando lentamente a través de toda la escolaridad, donde es responsabilidad de todos los docentes desarrollar las competencias lectoras desde todas las disciplinas.

Uno de los pasos fundamentales para leer correctamente es la identificación de letras y su pronunciación. Como lo manifiesta Cuetos, (2011) para ser un buen lector es importante que el niño sea capaz de identificar las letras de una manera rápida y automática; la automatización para pronunciar los grafemas-fonemas se consigue a base de un trabajo continuo y constante; de ahí que una de las actividades que permite fortalecer este procesos es enseñar al estudiante el sonido de las letras lo que permite poner en un buen funcionamiento la vía subléxica para que pueda empezar a desarrollar la vía léxica. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura no puede centrarse sólo en el reconocimiento de las palabras, es importante pero no es lo único, pues tiene que ser más que un adiestramiento; es un proceso que deben realizar todos los docentes y en todos los niveles y en todas las disciplinas o áreas del conocimiento, en razón de que es el primer paso para el hábito lector.

Borsani (2015) dice al respecto:

El método en sí no garantiza ni el aprendizaje ni la enseñanza de la lectura. Aprender a leer y a escribir es un acto subjetivo de gran envergadura que trasciende la cuestión metodológica, Lo que sí resulta indispensable es considerar el fundamento teórico por el que se recurre a determinados recursos metodológico(p.131).

Es por ello que el docente se debe apoyar, documentar en teóricos con el fin de conocer las diferentes posturas y puntos de vista para retomar experiencias, conocimientos y conectarlos con las necesidades de su contexto para alcanzar los objetivos propuestos referentes a los desarrollos de procesos lectores.

2.2.6 ¿Cómo se aprende a leer?

Leer es un proceso fundamental que permite el desarrollo cognitivo y “a leer a escribir se

aprende con otros que acompañan, preguntan, alimentan, favorecen, explican y brindan la información adecuada, andamiaje, enseñanza” (Borsani, 2015, pp. 37-38). Es por ello que la labor del maestro es muy importante; él debe hacer algo más que enseñar; debe estar atento para descubrir y orientar los intereses cognoscitivos de los alumnos, debe desarrollar la creatividad, propiciar las oportunidades de aprendizaje y confiar plenamente en la capacidad del niño para aprender.

De este modo, el proceso de aprendizaje de la lectura se puede desarrollar de manera significativa, puesto que permite a los niños aprender en situaciones de uso real de la lectura. Cada situación permitirá una aproximación con sentido al objetivo de aprendizaje (Montserrat, 2005). De igual manera, este es un fenómeno muy complejo y su investigación es difícil porque interviene cantidad de factores, muchos de ellos difíciles de controlar; existe un desafío muy importante en formar lectores inteligentes, críticos y autónomos que experimenten placer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas, y que además puedan leer textos coherentes y adecuados. (Mendoza, 2003).

Del mismo modo, tal como lo expresa Frank (1980), para darle sentido a la lectura es necesario tener en cuenta la responsabilidad del maestro que no radica en enseñar a leer a los niños, sino en posibilitar que aprendan a leer; es aquí donde la labor se convierte en un intercambio de ideas y opiniones que le permiten a los estudiantes aprender a través de la motivación, la animación y evitando el aburrimiento porque como lo afirman Bettelheim y Zelan (citado por Mendoza, 2003)“ una vez en clase el factor más importante para aprender a leer es el modo en el que el maestro le presente la lectura”(p.236).

2.2.7 ¿Qué clases de texto existen?

Como primera medida se hace referencia a algunas definiciones de texto. Según Cassany

(1998), este se refiere a “cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación”(p.23). A Partir de lo anterior, son textos los escritos de literatura que se leen, las exposiciones que se realicen en clase, los diálogos y las conversaciones, las noticias de la prensa, las pancartas o avisos publicitarios, entre otros.

Para Bernárdez (1982), el texto es “la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia formada a partir de la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro y también a partir de su estructuración”(p.3).

Por otra parte, para los autores Beaugrande y Dressler (1997) un texto es una unidad discursiva que se caracteriza por la textualidad que se derivan de siete normas como son la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la situacionalidad, la intertextualidad y la informatividad; al igual que se derivan de tres principios: la eficacia, la efectividad y la adecuación.

Ahora bien, cada tipo de texto exige una clase de estrategia o competencia interpretativa (Bassols y Torrent, 1997) y cada texto tiene características que son relevantes para una buena comunicación: el carácter comunicativo, el pragmático y el estructural (Cassany, 1998). Por consiguiente, el tipo de texto es un modelo teórico con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas que puede encontrarse ejemplificado en numerosos mensajes reales; las tipologías son importantes para el ámbito de la didáctica, para el currículo y la programación. Igualmente, para detectar las necesidades de los alumnos, para formular objetivos de aprendizaje o para elaborar programaciones y progresiones de curso, para ello es conveniente disponer de análisis lingüísticos útiles (Cassany, 1997).

Existen diferentes tipos de texto y es importante enseñar a leer y comprender cada uno de ellos, ya que todos no son iguales, hay unos más sencillos y otros más complejos. Los niños necesitan que se les brinde esta oportunidad para conocer y enfrentar esos textos y así desarrollar habilidades que les permitan superar los obstáculos que cada uno plantea (Sanabria y Lozano, 2009). Una de las grandes tareas o propósitos del docente es ayudar a identificar los textos, ya sean narrativos, informativos, argumentativos, descriptivos e instruccionales; es importante que el estudiante se apropie de los rasgos distintivos de cada texto para que pueda mantener la relación con él y se dé una lectura adecuada en la que exista el goce y disfrute para relacionar los conocimientos previos y adquirir conocimientos nuevos y significativos que ayuden a fortalecer procesos cognitivos.

Por otra parte, existe la tipología de Werlich y Adam (1985) que hacen referencia a lo descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo e instructivo. Adam (1997) advierte sobre la heterogeneidad de los textos y en consecuencia propuso la teoría de las secuencias textuales, donde se encontraban los párrafos y los textos al plantear así las narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas y dialógicas- conversacionales.

2.2.8 ¿Qué es comprensión lectora?

“Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999, p.4). En este contexto, los conocimientos previos juegan un papel importante en los procesos de comprensión lectora, pues permiten dar el primer paso de conexión y seguir el diálogo constante con lo que el autor propone.

En esta línea, la comprensión lectora es un proceso que permite al lector comprender lo que expone el autor. Cuando no se realiza este proceso las dificultades en la comprensión lectora afectan, atrasan e interrumpen los procesos de aprendizaje y construcción de

referentes para interpretar la realidad (Sanabria y Lozano, 2009).

La comprensión lectora es un proceso activo de interpretación de significado de un texto que permite poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto. En este proceso las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto y crear nueva información de la interacción entre la información obtenida y lo leído y hacer una conexión con el conocimiento previo del lector. La comprensión lectora es de vital importancia, pues permite estimular su desarrollo cognitivo- lingüístico , comunicativo , fortalecer su auto concepto y proporcionar seguridad personal.

Desde este marco, se retoma a Cuetos (2011), quien enmarca que el proceso de leer comprensivamente encierra la intervención de un sinnúmero de operaciones cognitivas orientadas a completar cada uno de los pasos en la comprensión lectora. La operación con la que se empieza es el análisis visual del texto que refleja los ojos y termina con la asimilación del lenguaje que tiene el texto lo que permite una interacción o diálogo con el mismo.

De la misma forma un lector competente puede subir rápidamente de un nivel a otro, iniciando con la lectura literal, inferencial y crítica (Sanabria y Lozano, 2009). Estos procesos permiten que el niño desarrolle unas habilidades de pensamiento y pueda a partir de un acto lector inferir y tener una postura reflexiva sobre un determinado texto o tema, obteniendo aprendizajes significativos.

Por otra parte, Smith (1989) destaca principalmente sobre la lectura y su aprendizaje, la importancia del conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector para que se produzca una lectura comprensiva. La lectura no solo es una actividad visual, tampoco una

simple cuestión de decodificar el sonido; no es un aspecto pasivo de la comunicación, puesto que se produce más bien a través de la interpretación del pensamiento, del uso de la información no visual y visual, proceso que implica siempre comprensión. Es así como Smith (1980) hace relación a que la comprensión es la certeza del entendimiento del texto y para ello se deben crear estrategias que conlleven al desarrollo del pensamiento, el manejo de la comprensión, de la información no visual y visual.

2.2.9 Lectura en ciencias

La enseñanza de las ciencias es un espacio que permite desarrollar la creatividad y el asombro en los niños. Según Daza y Quintanilla (2011) “cuando se enseña ciencias a los niños en edades tempranas se está contribuyendo al desarrollo del pensamiento científico y además formando no solo” futuros ciudadanos” si no seres humanos que integran un cuerpo social actual, y pueden contribuir de forma responsable al cuidado del medio ambiente” (p.33). Quintanilla muestra la importancia de formar a los niños en ciencias, ya que permite desarrollar el pensamiento científico y a través de él formar seres humanos con otra perspectiva, donde la palabra sea la primera forma de dar a conocer el pensamiento, ya que el pensamiento es fundamental en el aprendizaje de las ciencias, en el cual la comunicación es fuente esencial para el pensamiento. Por este motivo, desde la enseñanza de las ciencias se pueden potenciar la comunicación verbal, el lenguaje hablado y escrito y el lenguaje no verbal mediante la representación de dibujos, tablas, símbolos, gráficos y diagramas(Harlen, 2013). A su vez, es fundamental promover espacios en donde se haga necesario preguntar, contar, opinar, explicar, intercambiar información y usar vocabulario científico, ya que el uso de este lenguaje brinda la posibilidad de apropiarse de nuevos conocimientos apoyados en los cuatro procesos lectores según Cuetos (2011). Como lo expresa San Martín (2007), “la competencia comunicativa lingüística es la base de todos los

aprendizajes y, por tanto, su desarrollo es responsabilidad de todas las disciplinas del currículo” (p.4). Desde este apartado se fundamenta la importancia de hacer la articulación de la dimensión comunicativa en las planeaciones. Este proceso de fortalecer los cuatro procesos lectores desde ciencias es un reto para el docente, pero es la oportunidad de que los estudiantes vean la lectura y la escritura como procesos comunicativos que les permiten expresar lo que piensan; es aquí donde el tópico es potente, puesto que “yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”.

2.2.10 Lectura en matemáticas

Según Fandiño (2010), el aprendizaje de la matemática comprende cinco tipologías diferentes que permiten orientar e identificar los diversos procesos al evidenciar sus avances y alcances, aunque no deben ser tomados literalmente ofrecen una oportunidad de análisis y lectura interpretativa:

Aprendizaje conceptual (noética).

Aprendizaje algorítmico (calcular, operar, ejecutar y solucionar...).

Aprendizaje de estrategias (resolver, conjeturar, deducir, inducir...).

Aprendizaje comunicativo (definir, argumentar, demostrar, validar, enunciar).

Aprendizaje y gestión de las representaciones semióticas (tratar, convertir, traducir, representar, interpretar...).

Es importante comprender que las matemáticas son fundamentales para el desarrollo intelectual de los niños, les ayuda a ser lógicos, a razonar ordenadamente y a tener una mente preparada para el pensamiento, la crítica y la abstracción. También configuran actitudes y valores en los alumnos, pues garantiza una solidez en sus fundamentos, seguridad en los procedimientos y confianza en los resultados obtenidos. Todo esto crea en

los niños una disposición consciente y favorable para emprender acciones que conducen a la solución de los problemas a los que se enfrentan cada día. Para lograr los objetivos esperados en el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas se hace necesario saber elegir el tipo de lenguaje con el cual se va a comunicar la matemática, es decir, cuál es el más oportuno para cada caso (Fandiño, 2010).

En matemáticas existe un lenguaje particular que se denomina registro matemático que consiste en la forma concreta de utilizar símbolos, un vocabulario especializado, precisión en los términos y estructuras gramaticales. Los registros matemáticos son una forma de utilizar el lenguaje para expresar conceptos e incluso un modo característico de representar y exponer un razonamiento (Lee, 2006).

Algunas investigaciones sobre el discurso matemático y la lectura de textos matemáticos concluyen que el lenguaje que expresa los conceptos matemáticos lejos de ayudar a los alumnos en realidad constituye una barrera a su aprendizaje (Lee, 2006). De ahí que la labor del docente está encaminada en formar y educar a los niños en la importancia y necesidad de utilizar un lenguaje adecuado; es importante para ellos que comprendan las convenciones del lenguaje matemático y los profesores deben ayudarlos en el proceso, es importante que el estudiante adquiera concisión, precisión y claridad en sus expresiones.

Según Lee (2006), el registro matemático tiene un vocabulario específico y las palabras allí utilizadas pueden tener diferentes significados. La autora identifica tres posibles categorías:

1. Palabras que tienen el mismo significado en el lenguaje común que en el matemático, palabras que se utilizan para ubicar a las matemáticas en un contexto.
2. Palabras que tienen un significado solo en el lenguaje matemático: hipotenusa, isósceles,

gráfico.

3. Palabras que tienen diferentes significados tanto en lenguaje matemático como en el lenguaje natural: diferencia, impar, media, volumen, valor integral.

Es claro que cuando una palabra tiene varios significados los alumnos pueden encontrar diferentes interpretaciones y esto dificulta la comprensión del tema. El vocabulario correcto y el poder de la palabra en el registro matemático es el que le permite al alumno traer a la memoria, utilizar, transformar y dominar las ideas matemáticas, siendo este el sentido que se les debe dar a ellas en el ambiente educativo.

2.2.11 Lectura en lenguaje

Frank Smith (1983) en su trabajo sobre lectura y su aprendizaje destaca principalmente la importancia del conocimiento previo (información no visual) y la información visual para que se produzca la lectura comprensiva. Cuando se lee un texto, la comprensión se produce cuando las preguntas que se van haciendo encuentran respuesta.

En el aprendizaje de la lectura se debe tener en cuenta el manejo de la buena comunicación por parte del docente para generar el interés en ella y posibilitar la construcción de sentido. Esto se puede alcanzar mediante el manejo de una buena motivación, del construir sentido a través del planteamiento y desarrollo de actividades pertinentes, de una buena comunicación e interacción con los estudiantes (Cassany, 2006; Flórez, 2000). Referente a la construcción metodológica, Edelstein (2010) indica que:

Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de

apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (p.81).

De igual forma, para el aprendizaje de la lectura, el papel del docente es muy importante, pero no como instructor, pues, como lo afirma Smith (1980), la lectura no puede enseñarse formalmente. Solo puede aprenderse a leer leyendo; la lectura es una experiencia de vida, se aprende con la práctica. El aprendizaje es “la modificación de lo que ya conocemos como consecuencia de atender al mundo que nos rodea” (Smith, 1983, p.67). Por tanto, el docente en el ámbito de la lectura debe ser un facilitador y un guía, cuyo papel principal es asegurarse de que los estudiantes tengan la oportunidad de leer.

2.2.12; ¿Qué es currículo?

El currículo hace parte fundamental de toda institución educativa y es necesario definirlo. Desde este punto de vista, se entiende por currículo al conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente (Mendoza, 2003). Este se propone el fin de garantizar una formación común para todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes para que los docentes tengan unificados los criterios y la institución funcione correctamente. “Según la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (logse) el currículo es dinámico (tiene en cuenta lo específico de la realidad educativa) abierto y flexible (respeto el pluralismo cultural y permite la autonomía) y único (ofrece principios y criterios válidos de carácter general” (Mendoza, 2003, p. 128).

Según Posner (2004) existen varias afirmaciones de lo que puede llegar a ser currículo:

Este puede ser el contenido, los estándares o los objetivos que se propone la escuela para

cumplir su responsabilidad ante los estudiantes. También puede ser una serie de estrategias que los docentes utilizan para dar cumplimiento a los objetivos propuestos; para concebir el currículo de una manera más productiva se puede entender como las oportunidades, experiencias, o aprendizajes reales.

De acuerdo con el autor, existen diversas interpretaciones de los docentes frente al concepto de currículo:

alcances y secuencias: la descripción de currículo como una matriz de objetivos según los grados.

programas de estudio: un plan para un curso completo.

esquema de contenidos: una lista de tópicos a cubrir organizados en forma de esquemas.

estándares: una lista de conocimientos y habilidades requeridos por todos los estudiantes al terminar.

libros de texto: materiales educativos utilizados como guías para enseñanza en el salón de clase.

rutas de estudio: una serie de cursos que los estudiantes deben terminar.

experiencias planteadas: todas las experiencias académicas, atléticas, emocionales o sociales que los estudiantes experimentan y han sido planteados por la escuela.

Haciendo énfasis en lo correspondiente al currículo, se puede evidenciar la existencia de varios currículos en la institución; el currículo explícito es aquel que de forma clara y estructurada se quiere que alcance el alumno y el currículo oculto que corresponde a todo aquello que no se pretende transmitir y sin saber cómo se hace. También incluye lo que el profesor transmite de forma consciente aunque no aparece en los programas (Mendoza,

2003).

Al ser el currículo parte fundamental de la institución educativa es necesario revisar para poder ubicar dentro de él la implementación de una estrategia de articulación curricular que promueva mejoras en los procesos de comprensión lectora de un grupo de estudiantes de básica primaria para dar cumplimiento a uno de los objetivos específicos de esta propuesta.

2.2.13;Qué clases de texto existen?

Como primera medida se hace referencia a algunas definiciones de texto. Según Cassany (1998), este se refiere a “cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación”(p. 35). A Partir de lo anterior, son textos los escritos de literatura que se leen, las exposiciones que se realicen en clase, los diálogos y las conversaciones, las noticias de la prensa, las pancartas o avisos publicitarios, entre otros.

Para Bernárdez (1982), el texto es “la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia formada a partir de la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro y también a partir de su estructuración”(p.3).

Por otra parte, para los autores Beaugrande y Dressler (1997) un texto es una unidad discursiva que se caracteriza por la textualidad que se derivan de siete normas como son la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la situacionalidad, la intertextualidad y la informatividad; al igual que se derivan de tres principios: la eficacia, la efectividad y la adecuación.

Ahora bien, cada tipo de texto exige una clase de estrategia o competencia interpretativa (Bassols y Torrent, 1997) y cada texto tiene características que son relevantes para una buena comunicación: el carácter comunicativo, el pragmático y el estructural (Cassany,

1998). Por consiguiente, el tipo de texto es un modelo teórico con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas que puede encontrarse ejemplificado en numerosos mensajes reales; las tipologías son importantes para el ámbito de la didáctica, para el currículo y la programación. Igualmente, para detectar las necesidades de los alumnos, para formular objetivos de aprendizaje o para elaborar programaciones y progresiones de curso, para ello es conveniente disponer de análisis lingüísticos útiles (Cassany, 1997).

Existen diferentes tipos de texto y es importante enseñar a leer y comprender cada uno de ellos, ya que todos no son iguales, hay unos más sencillos y otros más complejos. Los niños necesitan que se les brinde esta oportunidad para conocer y enfrentar esos textos y así desarrollar habilidades que les permitan superar los obstáculos que cada uno plantea (Sanabria y Lozano, 2009). Una de las grandes tareas o propósitos del docente es ayudar a identificar los textos, ya sean narrativos, informativos, argumentativos, descriptivos e instruccionales; es importante que el estudiante se apropie de los rasgos distintivos de cada texto para que pueda mantener la relación con él y se dé una lectura adecuada en la que exista el goce y disfrute para relacionar los conocimientos previos y adquirir conocimientos nuevos y significativos que ayuden a fortalecer procesos cognitivos.

Por otra parte, existe la tipología de Werlich y Adam (1985) que hacen referencia a lo descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo e instructivo. Adam (1997) advierte sobre la heterogeneidad de los textos y en consecuencia propuso la teoría de las secuencias textuales, donde se encontraban los párrafos y los textos al plantear así las narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas y dialógicas- conversacionales.

2.2.14 ¿Qué es comprensión lectora?

“Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999, p.4). En este contexto, los conocimientos previos juegan un papel importante en los procesos de comprensión lectora, pues permiten dar el primer paso de conexión y seguir el diálogo constante con lo que el autor propone.

En esta línea, la comprensión lectora es un proceso que permite al lector comprender lo que expone el autor. Cuando no se realiza este proceso las dificultades en la comprensión lectora afectan, atrasan e interrumpen los procesos de aprendizaje y construcción de referentes para interpretar la realidad (Sanabria y Lozano, 2009).

La comprensión lectora es un proceso activo de interpretación de significado de un texto que permite poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto. En este proceso las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto y crear nueva información de la interacción entre la información obtenida y lo leído y hacer una conexión con el conocimiento previo del lector. La comprensión lectora es de vital importancia, pues permite estimular su desarrollo cognitivo- lingüístico , comunicativo , fortalecer su auto concepto y proporcionar seguridad personal.

Desde este marco, se retoma a Cuetos (2011), quien enmarca que el proceso de leer comprensivamente encierra la intervención de un sinnúmero de operaciones cognitivas orientadas a completar cada uno de los pasos en la comprensión lectora. La operación con la que se empieza es el análisis visual del texto que refleja los ojos y termina con la asimilación del lenguaje que tiene el texto lo que permite una interacción o diálogo con el mismo.

De la misma forma un lector competente puede subir rápidamente de un nivel a otro, iniciando con la lectura literal, inferencial y crítica (Sanabria y Lozano, 2009). Estos procesos permiten que el niño desarrolle unas habilidades de pensamiento y pueda a partir de un acto lector inferir y tener una postura reflexiva sobre un determinado texto o tema, obteniendo aprendizajes significativos.

Por otra parte, Smith (1989) destaca principalmente sobre la lectura y su aprendizaje, la importancia del conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector para que se produzca una lectura comprensiva. La lectura no solo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido; no es un aspecto pasivo de la comunicación, puesto que se produce más bien a través de la interpretación del pensamiento, del uso de la información no visual y visual, proceso que implica siempre comprensión. Es así como Smith (1980) hace relación a que la comprensión es la certeza del entendimiento del texto y para ello se deben crear estrategias que conlleven al desarrollo del pensamiento, el manejo de la comprensión, de la información no visual y visual.

2.2.15 Lectura en ciencias

La enseñanza de las ciencias es un espacio que permite desarrollar la creatividad y el asombro en los niños. Según Daza y Quintanilla (2011) “cuando se enseña ciencias a los niños en edades tempranas se está contribuyendo al desarrollo del pensamiento científico y además formando no solo” futuros ciudadanos” si no seres humanos que integran un cuerpo social actual, y pueden contribuir de forma responsable al cuidado del medio ambiente” (p.33). Quintanilla muestra la importancia de formar a los niños en ciencias, ya que permite desarrollar el pensamiento científico y a través de él formar seres humanos con otra perspectiva, donde la palabra sea la primera forma de dar a conocer el pensamiento, ya que

el pensamiento es fundamental en el aprendizaje de las ciencias, en el cual la comunicación es fuente esencial para el pensamiento. Por este motivo, desde la enseñanza de las ciencias se pueden potenciar la comunicación verbal, el lenguaje hablado y escrito y el lenguaje no verbal mediante la representación de dibujos, tablas, símbolos, gráficos y diagramas (Harlen, 2013). A su vez, es fundamental promover espacios en donde se haga necesario preguntar, contar, opinar, explicar, intercambiar información y usar vocabulario científico, ya que el uso de este lenguaje brinda la posibilidad de apropiarse de nuevos conocimientos apoyados en los cuatro procesos lectores según Cuetos (2011). Como lo expresa Sanmartín (2007), “la competencia comunicativa lingüística es la base de todos los aprendizajes y, por tanto, su desarrollo es responsabilidad de todas las disciplinas del currículo” (p.4). Desde este apartado se fundamenta la importancia de hacer la articulación de la dimensión comunicativa en las planeaciones. Este proceso de fortalecer los cuatro procesos lectores desde ciencias es un reto para el docente, pero es la oportunidad de que los estudiantes vean la lectura y la escritura como procesos comunicativos que les permiten expresar lo que piensan; es aquí donde el tópico es potente, puesto que “yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”.

2.2.16 Lectura en matemáticas

Según Fandiño (2010), el aprendizaje de la matemática comprende cinco tipologías diferentes que permiten orientar e identificar los diversos procesos al evidenciar sus avances y alcances, aunque no deben ser tomados literalmente ofrecen una oportunidad de análisis y lectura interpretativa:

Aprendizaje conceptual (noética).

Aprendizaje algorítmico (calcular, operar, ejecutar y solucionar...).

Aprendizaje de estrategias (resolver, conjeturar, deducir, inducir...).

Aprendizaje comunicativo (definir, argumentar, demostrar, validar, enunciar).

Aprendizaje y gestión de las representaciones semióticas (tratar, convertir, traducir, representar, interpretar...).

Es importante comprender que las matemáticas son fundamentales para el desarrollo intelectual de los niños, les ayuda a ser lógicos, a razonar ordenadamente y a tener una mente preparada para el pensamiento, la crítica y la abstracción. También configuran actitudes y valores en los alumnos, pues garantiza una solidez en sus fundamentos, seguridad en los procedimientos y confianza en los resultados obtenidos. Todo esto crea en los niños una disposición consciente y favorable para emprender acciones que conducen a la solución de los problemas a los que se enfrentan cada día. Para lograr los objetivos esperados en el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas se hace necesario saber elegir el tipo de lenguaje con el cual se va a comunicar la matemática, es decir, cuál es el más oportuno para cada caso (Fandiño, 2010).

En matemáticas existe un lenguaje particular que se denomina registro matemático que consiste en la forma concreta de utilizar símbolos, un vocabulario especializado, precisión en los términos y estructuras gramaticales. Los registros matemáticos son una forma de utilizar el lenguaje para expresar conceptos e incluso un modo característico de representar y exponer un razonamiento (Lee, 2006).

Algunas investigaciones sobre el discurso matemático y la lectura de textos matemáticos concluyen que el lenguaje que expresa los conceptos matemáticos lejos de ayudar a los alumnos en realidad constituye una barrera a su aprendizaje (Lee, 2006). De ahí que la

labor del docente está encaminada en formar y educar a los niños en la importancia y necesidad de utilizar un lenguaje adecuado; es importante para ellos que comprendan las convenciones del lenguaje matemático y los profesores deben ayudarlos en el proceso, es importante que el estudiante adquiera concisión, precisión y claridad en sus expresiones.

Según Lee (2006), el registro matemático tiene un vocabulario específico y las palabras allí utilizadas pueden tener diferentes significados. La autora identifica tres posibles categorías:

1. Palabras que tienen el mismo significado en el lenguaje común que en el matemático, palabras que se utilizan para ubicar a las matemáticas en un contexto.
2. Palabras que tienen un significado solo en el lenguaje matemático: hipotenusa, isósceles, gráfico.
3. Palabras que tienen diferentes significados tanto en lenguaje matemático como en el lenguaje natural: diferencia, impar, media, volumen, valor integral.

Es claro que cuando una palabra tiene varios significados los alumnos pueden encontrar diferentes interpretaciones y esto dificulta la comprensión del tema. El vocabulario correcto y el poder de la palabra en el registro matemático es el que le permite al alumno traer a la memoria, utilizar, transformar y dominar las ideas matemáticas, siendo este el sentido que se les debe dar a ellas en el ambiente educativo.

2.2.17 Lectura en lenguaje

Frank Smith (1983) en su trabajo sobre lectura y su aprendizaje destaca principalmente la importancia del conocimiento previo (información no visual) y la información visual para que se produzca la lectura comprensiva. Cuando se lee un texto, la comprensión se produce cuando las preguntas que se van haciendo encuentran respuesta.

En el aprendizaje de la lectura se debe tener en cuenta el manejo de la buena comunicación por parte del docente para generar el interés en ella y posibilitar la construcción de sentido. Esto se puede alcanzar mediante el manejo de una buena motivación, del construir sentido a través del planteamiento y desarrollo de actividades pertinentes, de una buena comunicación e interacción con los estudiantes (Cassany, 2006; Flórez, 2000). Referente a la construcción metodológica, Edelstein (2010) indica que:

Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (p.81).

De igual forma, para el aprendizaje de la lectura, el papel del docente es muy importante, pero no como instructor, pues, como lo afirma Smith (1980), la lectura no puede enseñarse formalmente. Solo puede aprenderse a leer leyendo; la lectura es una experiencia de vida, se aprende con la práctica. El aprendizaje es “la modificación de lo que ya conocemos como consecuencia de atender al mundo que nos rodea” (Smith, 1983, p.67). Por tanto, el docente en el ámbito de la lectura debe ser un facilitador y un guía, cuyo papel principal es asegurarse de que los estudiantes tengan la oportunidad de leer.

2.2.18 ¿Qué es currículo?

El currículo hace parte fundamental de toda institución educativa y es necesario definirlo. Desde este punto de vista, se entiende por currículo al conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente (Mendoza, 2002).

003). Este se propone el fin de garantizar una formación común para todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes para que los docentes tengan unificados los criterios y la institución funcione correctamente. “Según la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (logse) el currículo es dinámico (tiene en cuenta lo específico de la realidad educativa) abierto y flexible (respeto el pluralismo cultural y permite la autonomía) y único (ofrece principios y criterios de válidos de carácter general” (Mendoza, 2003, p. 128).

Según Posner (2004) existen varias afirmaciones de lo que puede llegar a ser currículo:

Este puede ser el contenido, los estándares o los objetivos que se propone la escuela para cumplir su responsabilidad ante los estudiantes. También puede ser una serie de estrategias que los docentes utilizan para dar cumplimiento a los objetivos propuestos; para concebir el currículo de una manera más productiva se puede entender como las oportunidades, experiencias, o aprendizajes reales.

De acuerdo con el autor, existen diversas interpretaciones de los docentes frente al concepto de currículo:

alcances y secuencias: la descripción de currículo como una matriz de objetivos según los grados.

programas de estudio: un plan para un curso completo.

esquema de contenidos: una lista de tópicos a cubrir organizados en forma de esquemas.

estándares: una lista de conocimientos y habilidades requeridos por todos los estudiantes al terminar.

libros de texto: materiales educativos utilizados como guías para enseñanza en el salón de

clase.

rutas de estudio: una serie de cursos que los estudiantes deben terminar.

experiencias planteadas: todas las experiencias académicas, atléticas, emocionales o sociales que los estudiantes experimentan y han sido planteados por la escuela.

Haciendo énfasis en lo correspondiente al currículo, se puede evidenciar la existencia de varios currículos en la institución; el currículo explícito es aquel que de forma clara y estructurada se quiere que alcance el alumno y el currículo oculto que corresponde a todo aquello que no se pretende transmitir y sin saber cómo se hace. También incluye lo que el profesor transmite de forma consciente aunque no aparece en los programas (Mendoza, 2003).

Al ser el currículo parte fundamental de la institución educativa es necesario revisar para poder ubicar dentro de él la implementación de una estrategia de articulación curricular que promueva mejoras en los procesos de comprensión lectora de un grupo de estudiantes de básica primaria para dar cumplimiento a uno de los objetivos específicos de esta propuesta.

2.2.19 .Enseñanza para la comprensión

¿Qué es la comprensión? Según Blythe y Perkins, (1998) existen diferencias entre comprender y saber. Según los autores la comprensión va más allá del hecho de saber. La comprensión se retoma desde la perspectiva del desempeño asociándola con la capacidad de explicar, demostrar, dar ejemplo, generalizar, establecer analogías y volver a presentar un tópico o concepto de una manera nueva. Dicho de otro modo, realizar con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento. De igual forma, Jaramillo (1997) afirma que: “Comprender no es solo tener conocimiento. Es sobre todo la habilidad de utilizar este

conocimiento de forma creativa y competente en la vida” (p. 28).

La comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran el dominio de un tema, sino que, al mismo tiempo, la aumentan. En el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC) estas acciones se denominan “desempeños de comprensión” y buscan llevar al estudiante más allá de lo que este ya sabe.

En este sentido, el docente debe proponer en su aula situaciones que inviten al estudiante a poner en juego sus comprensiones al desarrollar tareas que requieran del “uso” comprensivo de diferentes conceptos y que, a la vez, ayuden a construir y reconstruir nuevas comprensiones. En el diseño de estas situaciones el docente busca responder a la pregunta ¿cómo lograr que mis estudiantes comprendan?

Otro elemento fundamental en el marco de la EpC son los tópicos generativos o grandes ideas que orientan el proceso de comprensión en el aula. Estos tópicos representan los conceptos, o ideas que le permiten al docente conocer qué es lo que quiere de sus estudiantes y cuál es la comprensión a desarrollar; este tópico debe ser llamativo a los estudiantes para que despierte curiosidad e interés.

En la misma línea se encuentran las metas de comprensión, las cuales ayudan a establecer comprensiones que el docente espera que los estudiantes alcancen durante un determinado tiempo. Estas dan sentido a las acciones y deben ser observables y medibles.

Los tópicos y las metas de comprensión ayudan al profesor a responder a la pregunta ¿qué espero que mis estudiantes comprendan? una vez establecidos, serán estos los que guíen el diseño de las situaciones (desempeños de comprensión) que el profesor llevara al aula.

Dimensión de contenido

Dimensión de método

Dimensión de propósito

Dimensión de comunicación

Los desempeños de comprensión representan las acciones acompañadas de reflexiones y son los aprendizajes que adquiere el estudiante a través de la implementación de la unidad didáctica; estas acciones deben ir orientadas al desarrollo de las metas de comprensión; en los desempeños de comprensión hay una etapa exploratoria que es donde se indagan los conocimientos previos, una etapa de investigación dirigida en la cual el docente orienta al estudiante para el desarrollo de la actividad y en la aplicación el estudiante refleja todos los conocimientos adquiridos como la comprensión de la unidad.

Un tercer elemento del marco es la valoración continua que permite al profesor responder a la pregunta ¿cómo sé que mis estudiantes están comprendiendo? Este proceso implica un seguimiento continuo y el uso de estrategias e instrumentos que le permitan al profesor identificar los avances de sus estudiantes y tomar acciones oportunas.

Las dimensiones de comprensión se relacionan con los conocimientos, métodos de propósitos o *praxis* y de comunicación. Estas permiten guiar la comprensión de una forma más específica en cualquier disciplina y así mismo hacer conexiones entre otras disciplinas; dentro de estas dimensiones hay cuatro niveles de comprensión: la ingenua, de principiantes, de aprendiz y de maestría. Estos niveles se van alcanzando a través de la práctica.

La EpC es una alternativa que brinda la oportunidad de cambio dentro de las aulas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten que el estudiante participe activamente en el proceso y desarrolle las habilidades necesarias para mejorar la calidad

educativa.

En la misma línea “cuando hacemos visible el pensamiento no solamente obtenemos una mirada acerca de lo que el estudiante comprende, sino también de cómo lo está comprendiendo” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p.46). Desde esta perspectiva es importante preguntar ¿qué tipo de pensamiento valora y quiere promover en el aula?, cuando el docente posee claridad de lo que quiere que los estudiantes comprendan y cuál es el pensamiento que quiere potenciar, a partir de este momento él puede revisar, reflexionar, evaluar, sustentar y replantear la práctica pedagógica.

Este proceso también permite conocer sus equivocaciones y brinda la posibilidad de que el docente planee actividades enmarcadas en la posibilidad de que el estudiante llegue al siguiente nivel mediante la visibilización de su pensamiento.

Capítulo III

3 Metodología

3.1 Enfoque

La investigación está enmarcada en el enfoque cualitativo, ya que busca comprender de qué manera la implementación de una estrategia de articulación curricular promueve mejoras en los procesos de comprensión lectora de un grupo de estudiantes de básica primaria, al igual que indaga acerca de los cambios en las concepciones y prácticas de las docentes investigadoras que participan en el proyecto.

En concordancia con lo planteado por Blasco y Pérez (2007) el enfoque metodológico del trabajo de investigación es cualitativo, puesto que "estudia la realidad en su contexto y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas" (p.25). En este caso, se revisan las realidades de aula de las tres docentes investigadoras al analizar de manera colaborativa las evidencias recolectadas durante la implementación de acciones de mejora en su práctica.

3.2 Alcance

Según Hernández-Sampieri (1998) el alcance descriptivo busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. En este caso, se busca identificar avances en los procesos de comprensión lectora en un grupo de estudiantes a cargo de las docentes- investigadoras, durante la implementación de una estrategia de intervención planeada de manera colaborativa.

De otra parte, se pretende describir los cambios en las prácticas, creencias y concepciones

de las docentes-investigadoras en relación con la planeación, evaluación y diseño de actividades orientadas hacia el fortalecimiento de las competencias comunicativas evidenciadas a partir de la reflexión individual y colectiva de su propia práctica.

3.3 Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación está enmarcado en la investigación- acción pedagógica, ya que busca transformar las prácticas, describir cambios en las creencias y concepciones de las docentes-investigadoras relacionadas con la planeación, evaluación y diseño de actividades orientadas hacia el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes y del currículo institucional que se dan a partir de la reflexión individual y colectiva de su propia práctica.

Según Restrepo (2006), la investigación-acción pedagógica presenta tres fases, donde la primera fase la ha denominado fase de deconstrucción en la cual " el docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico se ve enfrentado a deconstruir su práctica inicial en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas, de las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan" (p. 96). La segunda fase es la reconstrucción de la práctica, donde una vez conocidas las debilidades de la práctica inicial y actual, se posibilite la oportunidad de presentar el diseño de una práctica nueva, una propuesta que recoge varias ideas y se apoya en las teorías pedagógicas vigentes; en esta fase se debe reafirmar lo bueno de la práctica anterior complementada con los nuevos esfuerzos y propuestas de transformación de los componentes débiles, inefectivos e ineficientes. La tercera fase es la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, donde esa nueva práctica no se convierta solo en un nuevo discurso pedagógico, sino que tenga su propia validez y efectividad, que aporte indicadores

concretos o evidencias del funcionamiento de la práctica transformada. Por ende, la reflexión debe ser un paso importante en este proceso, ya que permite identificar fortalezas y debilidades para mejorar las intervenciones en el aula al fortalecer la formación.

En concordancia con lo anterior, en la investigación se establecen **ciclos de reflexión acción** que incluyen fases de planeación, intervención, evaluación y reflexión. Los ciclos de reflexión acción son realizados de manera individual (cada docente investigadora realiza planeaciones, evaluaciones y reflexiones de acuerdo con su disciplina) y colectiva (planeaciones, evaluaciones y reflexiones alrededor del alimento articulador).

Los ciclos de reflexión acción son analizados longitudinalmente entre tres momentos con el propósito de establecer cambios en las concepciones y práctica de las docentes investigadoras durante la investigación.

3.4 Población

3.4.1 Docentes investigadoras

En la investigación se reconstruyen las prácticas de tres profesoras de Básica Primaria de una institución pública del municipio de Chía, Cundinamarca. Durante el proceso de diseño, implementación y evaluación colaborativa de una estrategia tendiente a la mejora de las competencias comunicativas de sus estudiantes.

Las prácticas de aula analizadas corresponden a las profesoras investigadoras del presente trabajo.

La profesora Ana Lilia Florido Bustos, Licenciada en Artes Plásticas para Educación Básica, con 12 años de experiencia docente, durante el proceso de investigación se desempeñaba como docente titular de uno de los dos grupos del grado primero (que para efectos de la documentación se denominará Docente 1).

La profesora Diana Patricia Pulido García, Licenciada en Educación Preescolar con 24 años de experiencia docente, durante el proceso de investigación se desempeñaba como docente de lenguaje e inglés en los grados cuarto y quinto (que para efectos de la documentación se denominará Docente 2).

La profesora Olga Herlinda Castiblanco Carrillo, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, con 6 años de experiencia docente; durante el proceso de investigación se desempeñaba como docente de Matemáticas en los grados cuarto y quinto (que para efectos de la documentación se denominará Docente 3).

Tabla 2

Población objeto de estudio

grado	no estudiantes	docentes	énfasis
Primero- 102	27	Ana L. Florido (aula 1, Docente 1)	Ciencias
Cuarto- 402	25	Diana Pulido (aula 2, Docente 2)	Lenguaje
Quinto- 502	27	Olga Castiblanco(aula 3,Docente 3)	Matemáticas

Fuente: elaboración propia

3.4.2 Contexto institucional

La institución educativa está ubicada en el municipio de Chía Cundinamarca en la vereda Fonquetá; cuenta con un total de 735 estudiantes distribuidos en dos jornadas académicas; en la jornada de la mañana la secundaria y preescolar con 389 estudiantes y en la jornada de la tarde Básica Primaria con 346 estudiantes.

El modelo pedagógico se enmarca en el constructivismo social en el marco de la teoría de Vygotsky. Lo fundamental del enfoque consiste en considerar al individuo como el

resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. De igual forma, el conocimiento se entiende como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico.

Académicamente se encuentran organizado por cinco áreas (Humanidades, Matemáticas, Ciencia y Tecnología, Ciencias Sociales, Artes y Educación Física) lideradas por un profesor de bachillerato. Las decisiones académicas se toman en el Consejo Académico y desde allí se comunica a los demás profesores.

En la sección primaria laboran once profesores con diferente formación académica (un Normalista Superior, un Profesional no Licenciado, un Magister y ocho Licenciados en diferentes áreas). En este grupo de profesores, cada uno es un director de un grupo y orienta los procesos así: los grados de primero y segundo están orientados por un docente, en los grados tercero los docentes comparten la labor y en los grados cuarto y quinto los cinco docentes tienen una asignación académica acorde a su formación.

La comunidad está inmersa en una realidad socio – cultural de familias de estratos 1 y 2 con padres trabajadores de la construcción y de los cultivos de flores, madres cabezas de familia y población indígena.

3.4.3 Contextos de aula

3.4.3.1 Aula 1

El grado 102 está compuesto por 27 niños, 12 niñas y 15 niñas en edades que oscilan entre los 5 y 7 años; hay una niña diagnosticada con encefalopatía secundaria con alteraciones de la migración neuronal; un niño diagnosticado con déficit cognitivo (F7009), retraso mental leve (317) F81.9 y trastorno de aprendizaje. Es aquí donde según Valbuena y Martínez es importante el conocimiento del contexto, ya que permite responder las preguntas de dónde

y a quién se enseña.

Partiendo de la realidad, el aula 1 culturalmente está organizada en un 70% de estudiantes nativos del municipio, y el 30% restante proviene de diferentes departamentos del país que tienen otra cultura y creencias diferentes.

3.4.3.2 Aula 2

El grado 402 está conformado por 25 estudiantes, 13 niños y 12 niñas en edades que oscilan entre los 9 y 11 años. Se caracterizan por poseer un espíritu colaborador, entusiasta, deportista y activo; gustan de las actividades artísticas, lúdicas e innovadoras. Su nivel en aspectos de lenguaje tiende a desmejorar cada año, tanto en competencias lectoras y escritoras, como en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos que manejan las pruebas; todo esto basado en el análisis de los resultados de las Pruebas Saber 2015 y las pruebas diagnósticas aplicadas dentro del aula durante el 2016.

3.4.3.3 Aula 3

El grado 502 está conformado por 27 niños en edades que oscilan entre los 9 y 11 años, de ellos 15 son hombres y 12 son mujeres; es un grupo que se caracteriza por su buen comportamiento y rendimiento académico. Hay dos estudiantes, un hombre y una mujer, que presentan dificultades de lenguaje y por ello en algún momento de su vida escolar asistieron al centro de vida sensorial para recibir ayuda y orientación profesional en su problema de lenguaje.

3.5 Niveles de comprensión lectora iniciales por aula

Al tomarse la decisión de potenciar los procesos lectores en los estudiantes de los grupos de cada una de las docentes investigadoras, se propone realizar una caracterización de los niveles de comprensión lectora. Con el fin de ratificar a nivel general como están los

estudiantes al momento de comprender los textos que leen, se aplica la prueba PROLEC-R en los grados primero, cuarto y quinto, que permitió corroborar algunas dificultades en los diferentes procesos lectores, propuestos (señalados) por Cuetos (2011).

En el anexo 1 se podrán ver algunas posibles evidencias en el término de aprendizaje de los estudiantes.

3.6 Categorías de análisis

Para llevar a cabo el análisis de la información recolectada durante el proceso de investigación se han establecido tres categorías iniciales: enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

La categoría de enseñanza está orientada al análisis de las concepciones y prácticas de las docentes investigadoras en relación con los procesos de planeación, actuación en el aula y evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes y las acciones propuestas para alcanzarlos.

En la enseñanza se buscan evidencias de las concepciones y prácticas de las docentes, teniendo como base el ciclo de acción, planeación, intervención, evaluación y reflexión. Se busca evidenciar cambios significativos en el diseño de la planeación, la fundamentación teórica, y el tipo de decisiones que se toma para el diseño de las actividades. Igualmente, se analiza la intervención del docente en el aula, las preguntas que plantea, la toma de decisiones, las acciones de evaluación tanto de los aprendizajes de sus estudiantes como las asociadas a su propuesta de intervención.

Los procesos anteriormente mencionados se convierten en subcategorías que buscan reconstruir las prácticas de las docentes investigadoras durante el proceso de planeación,

implementación y evaluación colaborativa desarrollada en este trabajo.

La categoría de aprendizaje se orienta a identificar y analizar manifestaciones y evidencias en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes durante la implementación de la estrategia. Como subcategorías se analizan algunas manifestaciones de competencias comunicativas lectoras y escriturales de los estudiantes, pero se hace especial énfasis en las primeras.

El análisis de la competencia comunicativa lectora se realiza a través de los cuatro procesos básicos de lectura según Cuetos (2011), a saber, identificación de letras, procesos léxicos, procesos gramaticales y procesos semánticos que permiten evidenciar los avances de los estudiantes en cuanto al proceso lector.

El análisis de la competencia comunicativa escritural se realizará sobre las producciones de diferentes textos en las aulas de las docentes investigadoras. Se revisan evidencias de los avances en la estructura y complejidad de los mismos.

La categoría de pensamiento está enfocada al análisis de las concepciones y creencias de los profesores investigadores en relación con la enseñanza y el aprendizaje, la lectura y la escritura y la relación de estos con las disciplinas particulares. De igual forma, se analizan cambios en las concepciones y creencias de los estudiantes frente a los procesos lectores y escriturales.

Tabla 3.*Categorías de análisis*

categorías	subcategorías	índices principales	instrumentos
enseñanza	Planeación	Diseño	Planeación Transcripción de la intervención
		Fundamentación teórica	
		Toma de decisiones	
	Implementación	Concepciones docentes	Actas de asesoría
		Práctica docente	Actas de reunión y reflexión
Evaluación	Acciones de evaluación		
aprendizaje	Competencias comunicativas lectoras	Identificación de letras	Prueba prolec- r (Entrada y salida)
		Procesos léxicos	
		Procesos gramaticales	
		Comprensión de oraciones	
	Emergente: Competencias comunicativas escriturales	Producción de textos	
pensamiento	Cambio de concepciones y creencias de los estudiantes	Preguntas de los estudiantes	Rúbricas de evaluación Listas de chequeo
	Concepciones y creencias de docentes investigadoras	Concepción docente	Transcripción de la intervención

Fuente: elaboración propia

3.7 Instrumentos:

3.7.1 Prueba PROLEC-R

Con el propósito de ratificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes se aplica la prueba PROLEC-R. Esta prueba permite diagnosticar problemas de lectura en los niños de primaria y planificar programas de intervención. Se ha estandarizado para ser aplicada a estudiantes de los grados de primero a sexto, que oscilan en edades entre los seis y los doce años.

La prueba prolec-r especifica los procesos que intervienen en los trastornos de la lectura,

pues comienza por la identificación de letras, pasa por diferentes procesos, hasta llegar a los más centrales: comprensión de las frases y textos. A su vez, permite identificar si existe una dificultad leve o severa en los procesos lectores, se identifican problemas de precisión, velocidad, o ambos; se puede determinar una habilidad lectora en niveles bajos, medios o altos. Es una prueba que especifica claramente la dificultad de cada estudiante, por ello la importancia de aplicarla, mediante el seguimiento de los requisitos y estructura de esta.

La estructura de la prueba está diseñada sobre los cuatro procesos lectores según Cuetos (2011).

Tabla 4.

Procesos lectores según Cuetos (2011)

identificación de palabras	procesos léxicos	procesos sintácticos	procesos semánticos
Nombre de las letras.	Lectura de palabras.	Estructuras gramaticales.	Comprensión de oraciones.
Igual y diferentes.	Lectura de pseudopalabras.	Signos de puntuación.	Comprensión de textos.
			Comprensión oral.

3.7.2 Diario de campo.

Es un instrumento que permite recolectar evidencias de lo ocurrido en cada una de las aulas analizadas en el presente trabajo, tomando como referencia las tres categorías iniciales: enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

Para la elaboración de los diarios de campo se retoman los videos y los audios registrados durante la intervención y la aplicación de la estrategia en cada una de las aulas. Posteriormente se realiza la transcripción y se condensa en un documento al que se denomina diario de campo.

3.7.3 Actas de reunión de planeación

Este instrumento permite recolectar información de las reuniones de planeación y reflexión adelantadas por las docentes investigadoras. La información allí recolectada permite buscar evidencias relacionadas con las decisiones, posturas, acuerdos y desacuerdos del equipo de investigación durante los encuentros de planeación y evaluación de las estrategias implementadas. De igual forma, se documentan las reuniones de asesoría que buscan generar evidencias de las reflexiones y aprendizajes que emergen en este espacio.

La información recolectada en estos documentos ayudará a identificar cómo han cambiado las creencias y concepciones de las docentes que participan en la implementación de una estrategia de articulación curricular que promueve mejoras en los procesos de comprensión lectora de un grupo de estudiantes de básica primaria, ya que son el insumo para la reflexión.

3.8 Esquema de planeación conjunta

La estrategia que se propuso para realizar el trabajo de grado estuvo centrada en un esquema de planeación conjunta en el marco de la enseñanza para la comprensión mediante la búsqueda de un elemento de articulación entre las diferentes áreas: Ciencias, Lenguaje y Matemáticas.

Para dar inicio a este proceso se tomó como punto de partida el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC) para realizar las planeaciones. La segunda fase partió del acuerdo en torno a que los desempeños de contenido, de método y de propósito serán planteados por cada una de las docentes desde su disciplina y los desempeños de comunicación serán los que permiten la articulación de la planeación de las tres aulas.

Finalmente, se definió un tópico que permita articular el proyecto desde las áreas de

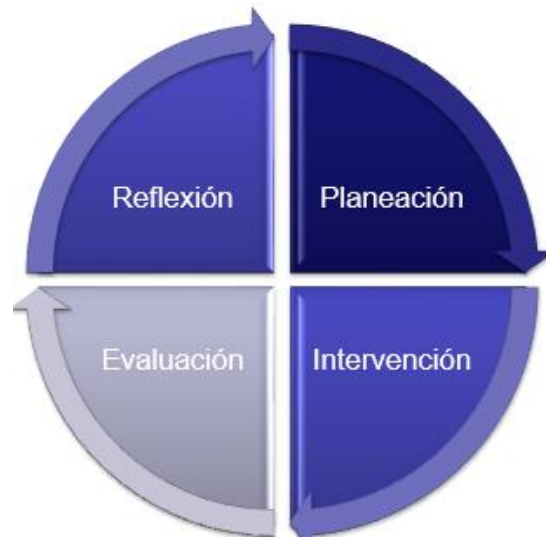
Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales en torno a los procesos lectores y de escritura. El tópico definido para este fin es: “Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”; este tópico es llamativo, ya que puede motivar a los estudiantes a leer lo que los compañeros y otros autores escriben en el marco de las diferentes disciplinas. De igual forma, les invita a escribir para que los compañeros lean y conozcan sus ideas y aportes en cada una de las asignaturas; esta oportunidad que brinda el tópico busca que los niños vean la lectura y la escritura como un proceso comunicativo.



Gráfica 5. Esquema de planeación colaborativa en el marco de la EpC. Fuente: elaboración propia

Una vez establecida la estructura general de planeación, se inicia el diseño e implementación de los primeros desempeños de comprensión que da inicio al primer ciclo de reflexión acción. Se estructura el análisis del ciclo via la adaptación de la propuesta de Gómez (2007), donde la planeación hace parte de los análisis cognitivo, de contenido y de

instrucción; la intervención y puesta en escena de las actividades diseñadas se evalúan desde la perspectiva del análisis de actuación. El ciclo se cierra con la reflexión individual y colectiva, cuyo principal objetivo es brindar un espacio a las docentes investigadoras para revisar sus prácticas mediante un intercambio de saberes, comprensiones y aprendizajes que retoman los aspectos más importantes de cada ciclo para iniciar un nuevo proceso.



Gráfica 6. Ciclo de acción. Fuente: elaboración propia

Capítulo IV

4 Ciclos de reflexión acción

A continuación se realiza una descripción de los ciclos de reflexión acción adelantados por cada una de las docentes investigadoras a propósito del ejercicio de planeación colaborativa articulada alrededor de la propuesta del diseño de desempeños en la dimensión de las formas de comunicación.

Se realiza un análisis longitudinal de las acciones adelantadas en cada aula separados en tres momentos, en los que se busca describir las actividades planteadas, la evaluación y la reflexión que cada profesora realiza al finalizar cada ciclo.

4.1 Primer ciclo de Reflexión Acción

El primer ciclo de reflexión comprende las planeaciones, intervenciones y reflexiones realizadas por las docentes investigadoras en el periodo comprendido entre los meses de enero y junio de 2016.

4.1.1 Aula 1

Durante este momento se da inicio a la implementación de la primera estrategia en el aula 1 que corresponde al grado primero; se utilizaron los primeros acuerdos de planeación en el marco de la EpC. A continuación se describe la planeación y los diferentes momentos durante la implementación.

“El maravilloso mundo de las letras”:

Metas de comprensión

1. El estudiante comprenderá que mediante la unión de vocales y consonantes forma su propio nombre.

2. El estudiante comprenderá cómo con las letras de su nombre puede dar origen a otros nombres del grupo de su familia, amigos o compañeros y los puede leer.
3. El estudiante comprenderá los roles de cada uno de los integrantes de la familia a través del nombre.

El objetivo de la actividad es brindar al estudiante una identidad a través de su nombre, pues tal como lo expresa Ferreiro y Teberosky (1991): “El nombre propio como modelo de escritura, como la primera forma escrita dotada de estabilidad, como el prototipo de toda escritura posterior” (p.269). Este proceso permite que el niño con la escritura de su nombre logre dar el primer paso cargado de identidad y además de mucha afectividad; este proceso, en últimas, genera en el niño confianza y permite dar inicio al desarrollo del proceso de lectura y escritura.

Desempeños de comprensión

Para cumplir con las metas de comprensión se plantearon los siguientes desempeños:

En la fase de exploración se propuso un espacio para que cada estudiante escribiera su nombre e identificará las letras que lo conforman.

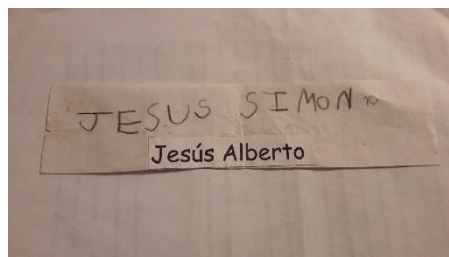


Imagen 1. Primer acercamiento a la escritura del nombre. Fuente: Elaboración propia

Durante la fase de investigación guiada se propuso formar grupos de estudiantes cuyos nombres tengan en común la letra inicial, la letra final o igual número de letras.

Posteriormente, se invitó a los niños a compartir con el grupo cuántas letras conforman su nombre, identificar cuántas letras tienen iguales, cuántas diferentes y a deletrear sus nombres.

Finalmente, se aplicó la rutina de pensamiento: ver, pensar y preguntarse. En estase mostró imágenes impresas de animales, cuentos y frutas en forma de caligrama, para que los niños las observarían, las leyeran y se familiarizaran con el tema y luego de forma creativa con su nombre hicieron su creación que consistió en utilizar su nombre para hacer un caligrama.

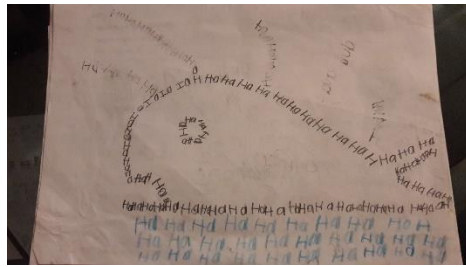


Imagen 2. Caligramas con sus nombres. Fuente: elaboración propia

Se cerró la unidad con el proyecto final de síntesis mediante el uso del abecedario móvil para que los niños formaran sus nombres y los deletrearán.



Imagen 3. Estudiantes formando nombres con abecedario móvil. Fuente: elaboración propia.

Primera reflexión

En esta oportunidad se contó con la compañía del asesor con el fin de realizar un acompañamiento en aula. Este espacio es muy valioso, pero a la vez generó diferentes actitudes y comportamientos tanto de estudiantes como de la docente.

Se recibió retroalimentación valiosa para analizar y repensar los diferentes momentos de la clase y tomar decisiones para las próximas planeaciones. Analizar y reflexionar sobre lo planeado y lo aplicado permite mirar lo que pasa dentro del aula a la luz de las evidencias.

Por ejemplo, en esta planeación las actividades no estaban dirigidas a la identificación de las vocales, pero fue una decisión que se tomó en el momento que permitió reconocer que los niños no diferencian aún las vocales de las consonantes.

Del mismo modo, la evaluación permitió analizar que la extensión de las actividades no era la apropiada; ya que en esta edad los periodos de concentración son más cortos.

En la misma línea, el proceso de reflexión permitió identificar que en las actividades planteadas los niños realizaron procesos de conteo, lo que evidencia que este tipo de actividades tienen un carácter transversal.

Finalmente, este es un proceso que permitió tener en cuenta muchos aspectos que antes no eran tan importantes ni relevantes dentro del proceso educativo. De igual forma, el espacio de planeación conjunta brindó la oportunidad de realizar una discusión pedagógica, compartir hallazgos sobre la experiencia de aula y recibir retroalimentación para mejorar.

4.1.2 Aula 2

A continuación se describe la primera implementación de la estrategia con los estudiantes del grado cuarto, en el marco de la clase de Lenguaje, donde se tuvo en cuenta como punto de partida los diferentes aportes recibidos en la enseñabilidad de Lenguaje, en el seminario

de la Enseñanza para la Comprensión y en las reuniones, tanto de asesoría como de las docentes investigadoras. Igualmente, se consideró importante en este momento atender a los intereses de los educandos.

“¿Qué conoces sobre los sitios turísticos y culturales de Chía?”

Metas de comprensión.

1. Los estudiantes comprenderán cómo sus ideas pueden expresarse por escrito (dimensión de contenido o conocimiento).
2. Los estudiantes comprenderán cómo la escritura es un proceso de muchos pasos (dimensión de método).
3. Los estudiantes comprenderán cómo sus escritos cumplen una función comunicativa y significativa para la vida (dimensión de propósito).
4. Los estudiantes comprenderán cómo pueden comparar textos (dimensión de formas de comunicación).

El objetivo de esta unidad y de las posteriores, fue buscar herramientas que apoyaran y sirvieran como estrategia de articulación curricular para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. Se buscó potencializar los procesos lectores, desde la propuesta de Cuetos (2011) y los planteamientos de Smith (1989) sobre la importancia del conocimiento previo, ya que este permite que se construya en la mente un nuevo significado con la información que se extrae de un texto, nos lleva a la comprensión; esto nos acerca a lo que afirman Smith (1983) y Cassany (2006) sobre que “leer significa comprender”.

Desempeños de comprensión

Para cumplir con las metas de comprensión se plantearon los siguientes desempeños. En la fase

exploratoria, los estudiantes trabajaron con la rutina de pensamiento: Pensar-Inquietar-Explorar, a través de la temática de los sitios turísticos de Chía. Se buscó que utilizaran diferentes formas de comunicar sus ideas. Por esto se invitó a presentar la información a través de carteles, fichas y apuntes. En la siguiente imagen (4) se muestra un ejemplo.

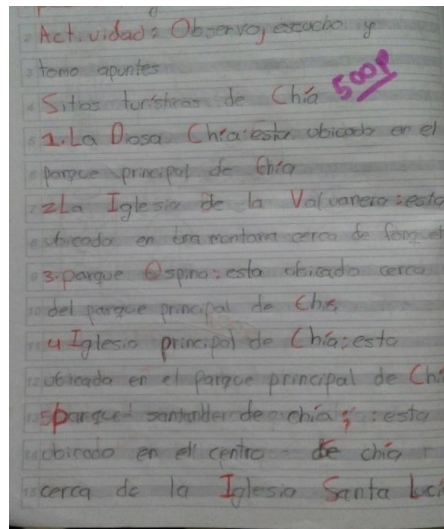


Imagen 4. Información sobre sitios turísticos de Chía. Fuente: elaboración propia

En la etapa de investigación guiada, los estudiantes recurrieron a diferentes fuentes para hallar información de los sitios turísticos del municipio. Seleccionaron documentos en los que se describen los lugares representativos de Chía (reportes, artículos, noticias periodísticas, notas históricas, anécdotas, leyendas...) y de allí se seleccionó la información más importante (Imagen 5). Con esta información elaboraron mapas de los lugares turísticos de Chía y ubicaron dentro de estos su colegio y su vivienda.

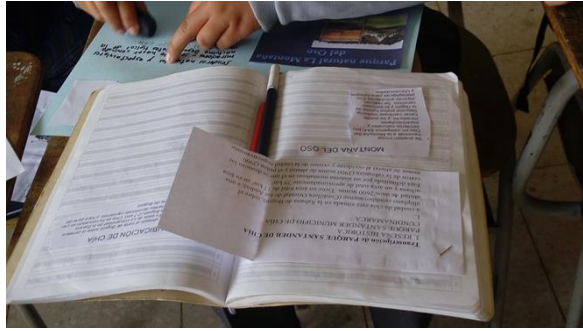


Imagen 5. Estudiantes consultando información. Fuente: elaboración propia

En la fase de aplicación, los estudiantes elaboraron un escrito acompañado de ilustraciones describiendo e informando sobre los sitios turísticos seleccionados y organizaron de forma colaborativa un friso descriptivo e informativo acompañado. Como se muestra en la imagen (5).



Imagen 6. Estudiante elaborando un escrito sobre los sitios turísticos. Fuente: elaboración propia

En relación con la evaluación, los estudiantes retroalimentaron los escritos y trabajos propios y el de los demás presentados en clase. De igual forma, se les invitó a proponer algunos criterios asociados a una buena escritura.

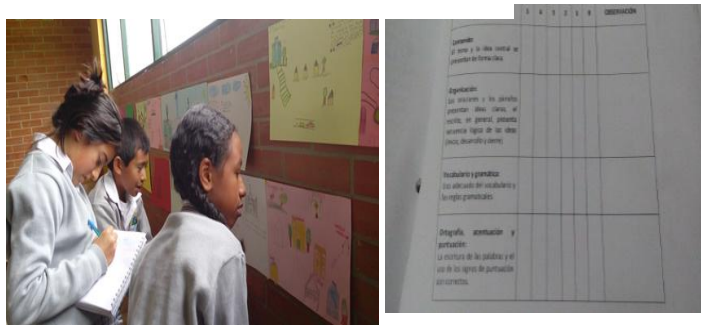


Imagen 7. Estudiantes evaluando el friso. Fuente: elaboración propia

Primera reflexión

En esta etapa inicial de aplicación e intervención en el aula se pudo dar cuenta de la importancia del trabajo colaborativo y del desarrollo de la Enseñanza para la Comprensión dentro del aula de clase.

En relación con el trabajo colaborativo, me permitió establecer la importancia de la asignación de roles definidos para guiar la actividad, buscando que todos los estudiantes cumplan con las funciones asignadas a la vez que desarrollan las habilidades, conocimientos y competencias planteados en la unidad.

Igualmente, pude observar el alcance que tuvo el dar espacio para expresar sus ideas o pensamientos a través de la realización de rutinas de pensamiento, de tener en cuenta sus intereses y propuestas dentro del aula y de otorgar valor a sus palabras. Para ellos fue motivante hablar de su entorno y conocer un poco más el lugar donde viven rescatando y destacando las cosas más sobresalientes de su municipio.

De otra parte, pude identificar la importancia de planear teniendo en cuenta los pre-conceptos y las necesidades de los estudiantes; ya que cuando se involucra al estudiante dentro del proceso, se evidencia un mayor nivel de participación y de apropiación.

Igualmente, reflexionar con base en evidencias, me permitió intervenir e identificar qué ha sucedido con los procesos, qué fue productivo y qué merece ser modificado y fortalecido para llegar a una enseñanza que favorezca el aprendizaje.

Finalmente, realizar la planeación para el grado cuarto bajo el marco de la EpC, me concedió obtener una estructura organizada y definir con claridad lo que buscaba que mis estudiantes se apropiaran y comprendieran, esto a través de un tópico generativo y de unas metas de comprensión comunes encaminadas al desarrollo de la lectura, con unos desempeños de comprensión acordes a la temática y finalidad establecida.

4.1.3 Aula 3

La primera planeación que se desarrolló con el grado quinto desde el área de matemáticas tenía el propósito de vincular la lectura con la resolución de problemas.

¿Cómo la lectura me ayuda a la resolución de problemas?

Metas de comprensión

1. Contenido: El estudiante comprenderá que la lectura comprensiva le permite dar una mejor respuesta al problema.
2. Método: El estudiante comprenderá que la solución de problemas hace parte de la vida diaria.
3. Propósito: El estudiante comprenderá que los problemas tienen diferentes respuestas, que depende únicamente de la interpretación que se le dé.
4. Comunicación:

Para dar cumplimiento a estas metas se trabajó desde la propuesta de Santos Trigo (1996) en la que se plantean cuatro pasos para dar solución a un problema: comprender el problema, elaborar un plan, ejecutar el plan y evaluar la pertinencia del plan.

En la fase de exploración, se recordó lo que se venía trabajando en la clase anterior en relación con la resolución de problemas. Posteriormente, se explicó los cuatro pasos propuestos por Santos Trigo para la resolución de problemas.

En la fase de investigación guiada se les propuso a los estudiantes desarrollar un problema, el cual no tiene respuesta numérica, por el contrario se debe hacer un ejercicio de comprensión profunda para llegar a la respuesta. Se utiliza el clásico problema de la edad del capitán (D'Amore y Martini, 1997) que versa así: “un barco lleva 24 pasajeros 15 son hombres y 9 mujeres. ¿Cuál es la edad del capitán del barco?”

Se le entrega a cada estudiante un papel para que en poco tiempo realice una de las cuatro etapas para la resolución del problema.

Como proyecto final de síntesis al azar se escogen cuatro papeles para seguir las instrucciones que allí aparecen, una vez realizada la actividad se realiza una reflexión grupal que busque que los estudiantes comprendan la importancia de seguir los cuatro procesos sin perder ninguno. De igual forma, se enfatiza en la claridad que se requiere al momento de escribir la instrucción para que otros compañeros la puedan seguir.

Primera reflexión

El desarrollo de este proceso permitió evidenciar y comprender que la planeación no depende de un formato, sino de la necesidad del grupo y de la competencia que se pretende desarrollar en cada uno de los estudiantes; de igual forma, este espacio ha permitido reflexionar sobre la importancia que tienen una planeación en el aula de clase y las decisiones que como docentes se tienen que tomar en ella.

Al realizar la reflexión personal encuentro en esta planeación que todavía no era claro, para mí, el concepto de desempeños de comprensión lo cual se evidenció en las actividades

propuestas.

De otra parte, cabe anotar que como docente creía que “cuando un grupo de niños está en fila y en orden están aprendiendo mucho mejor”; por lo tanto, el trabajo cooperativo en el salón era muy escaso.

Desde el punto de vista de la matemática pude evidenciar que los estudiantes tienden a pensar que las respuesta de todos los problemas matemáticos son numéricas, por lo tanto suman automáticamente $9 + 15 + 24$ y este resultado lo asumen como respuesta. De lo anterior se genera la reflexión en relación a la importancia de realizar una lectura comprensiva de los enunciados de los problemas propuestos.

4.2 Segundo Ciclo de Reflexión Acción

Se describen a continuación las planeaciones, intervenciones y reflexiones de las docentes investigadoras en el periodo comprendido entre los meses junio y diciembre de 2016. En esta se realizaron dos planeaciones con sus respectivos ciclos de intervención, evaluación y reflexión.

Para la segunda aplicación es importante resaltar que ya se habían acordado las metas de comprensión de la dimensión comunicativa que servirán como elemento de articulación de las planeaciones en las tres aulas. Se seleccionaron 5 metas de comprensión que están descritas en la tabla N° 5

Tabla 5.

Metas de comprensión en la dimensión de formas de comunicación acordado por las profesoras investigadoras

<p>Procesos lectores</p> <p>Metas de Comprensión</p> <p>El estudiante comprenderá</p>	<p>Identificación de letras</p>	<p>Procesos léxicos</p>	<p>Procesos gramaticales</p>	<p>Procesos semánticos</p>
<p>A. Que para leer siempre hay un sistema de símbolos.</p>				
<p>B. Que la organización de símbolos genera diferentes significados</p>				
<p>C. Que es necesario identificar el significado de las palabras según el contexto.</p>				
<p>D. Que los signos de puntuación permiten una buena comprensión.</p>				
<p>E. Que el aprendizaje de nuevas palabras, le permite comunicarse de manera eficaz, contribuyendo tanto a su expresión oral y escrita como a la comprensión de diferentes textos.</p>				

4.2.1 Aula 1

Desde aquí se realiza la articulación con las temáticas desarrolladas en el área de Ciencias Naturales para el grado primero.

Primera aplicación: “Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”

Metas de comprensión

Para esta actividad se trazaron desde la disciplina tres metas de comprensión para potenciar las dimensiones.

1. Contenido: el estudiante comprenderá que el hábitat es un lugar donde los seres vivos consiguen lo que necesitan para vivir.
2. Método: el estudiante comprenderá la importancia del proceso de observación para el desarrollo de habilidades científicas.
3. Propósito: el estudiante comprenderá la necesidad de cuidar el medio ambiente para proteger los animales.
4. Comunicativa: el estudiante comprenderá que para leer siempre hay un sistema de símbolos y que la organización de los símbolos genera diferentes significados.

El objetivo de la actividad partió de retomar a Harlen (2003) que demuestra “que las ideas de los niños sobre el mundo que los rodea se construyen durante los años de enseñanza primaria”, (p.17). Esta afirmación muestra la importancia del desarrollo de las ciencias naturales en la educación primaria.

En este orden de ideas, se retomaron las técnicas de la observación de los niños para que sean capaces de utilizar sus sentidos y obtener información relevante sobre aquello que los

rodea; este proceso permite que el niño afine y desarrolle la observación y exprese con detalles y claridad lo que observa, ya que es un elemento para el desarrollo del pensamiento científico.

De otra parte es importante que los niños comprendan que los animales tienen un lugar específico para vivir y que este espacio les brinda todo lo que ellos necesitan para desarrollarse y que los seres humanos tienen la posibilidad de ayudar a conservar o dañar esos espacios a través de sus actitudes y acciones.

Desempeños de comprensión

En la fase exploratoria, se inicia compartiendo con los niños la importancia de describir lo que ellos observan con detalles mínimos. A continuación se presentan dos imágenes en láminas a los estudiantes del lugar donde viven los animales (hábitat acuático y hábitat terrestre) con el fin de introducir la rutina de pensamiento ver, pensar y preguntarse.

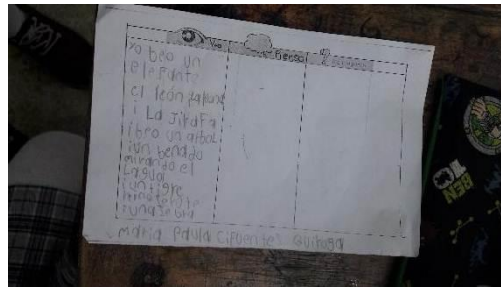


Imagen 3. Estudiante iniciando una rutina. Fuente: elaboración propia

Una vez terminada la rutina se inicia la fase de investigación guiada, se presenta un video del lugar donde viven los animales, se da espacio para que los niños expresen que aprendieron sobre el tema y se mira si se puede dar solución a las preguntas que surgieron de la rutina. Seguidamente se organizaron grupos de trabajo y se entregó material para que

construyan el lugar donde viven algunos animales; es importante que le escriban el nombre a cada animal y el lugar donde viven; una vez terminado se socializan los trabajos.

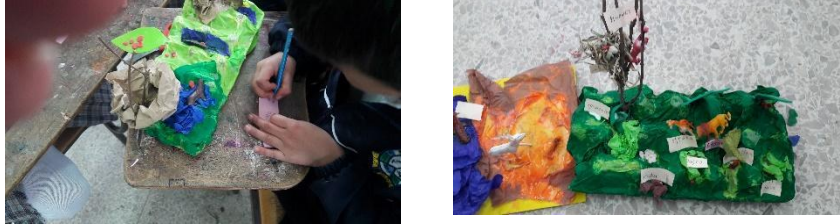


Imagen 8. Hábitat elaborados por los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Momento de reflexión: se inicia con el planteamiento de preguntas, tales como ¿qué pasaría si le quitamos elementos del sitio donde viven ciertos animales? Esta actividad tiene como finalidad que los niños ayuden, cuiden y promuevan el cuidado del medio ambiente. Seguidamente se socializan los trabajos entre los diferentes grupos.



Imagen 9. Socialización de los trabajos de los estudiantes. Fuente: elaboración propia

En la fase de etapa final, se retomó la rutina de pensamiento palabra, frase y oración. Se solicitó a cada niño que observara el trabajo del compañero y escribiera una palabra que represente algo que le llamó la atención; luego, que escribiera una frase y por último una oración donde invitara a otros a cuidar el lugar donde viven los animales y se socializaran

trabajos para que los compañeros lean el pensamientos de los otros.

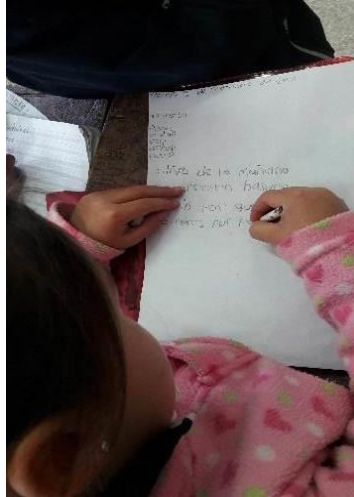


Imagen 4. Escritura de estudiante aula 1. Fuente: elaboración propia

Segunda aplicación

Para la segunda aplicación se tomó nuevamente el tópico general del proyecto y se incluyó uno específico del área.

“Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”

¿Cuánto conozco de los animales que me rodean?

Metas de comprensión

1. Contenido: el estudiante comprenderá que los animales se alimentan de diferentes formas para poder vivir.
2. Método: el estudiante comprenderá la importancia del proceso de observación para el desarrollo de habilidades científicas.

3. Propósito: el estudiante comprenderá la necesidad de cuidar el medio ambiente para proteger los animales.

4. Comunicativa: el estudiante comprenderá que es necesario identificar el significado de las palabras según el contexto.

Durante esta actividad se buscó que los estudiantes desarrollaran la observación como el primer elemento para la constitución del pensamiento científico; tal como lo expresa Daza y Quintanilla (2011): “Es fundamental incluir en la enseñanza de las ciencias naturales en edades iniciales el juego como actividades, que nos permita: jugar para hacer, tocar, manipular y experimentar, hacer ciencia escolar” (p.69); este proceso permite que a través de la plastilina moldeen y hagan sus propias creaciones de la dentadura de los animales, comprendan que ellos según la forma de sus dientes pueden comer diferentes alimentos y se clasifican en herbívoros, carnívoros, omnívoros donde apropien su significado para que lo utilicen en diferentes contextos.



Imagen 5. Actividad de reconocimiento y clasificación de los animales. Fuente: elaboración propia

Desempeños de comprensión

La fase exploratoria se inicia con la rutina de pensamiento ZOOM IN; posteriormente, se elabora un collage con animales alimentándose de diferentes formas, se cubre totalmente y se empieza a destapar por partes para que ellos participen y digan que ven.



Imagen 6. Rutina de pensamiento. *Fuente:* elaboración propia

Al terminar la rutina se pide a los niños que hagan conexión de lo que observan en los dibujos, en pro de que logren una reflexión. Esta rutina se desarrolla según Ritchhart *et. al* (2014, p. 46), en la cual el movimiento de pensamiento “observa de cerca y describir que hay ahí”. En la fase de investigación guiada, se presenta el video de la clasificación de los animal según su dieta alimenticia. Luego, con la participación de los estudiantes y los conocimientos adquiridos durante el video y la rutina se construye la definición de la clasificación de los mismos (carnívoros, herbívoros, omnívoros) y se consigna en el cuaderno.

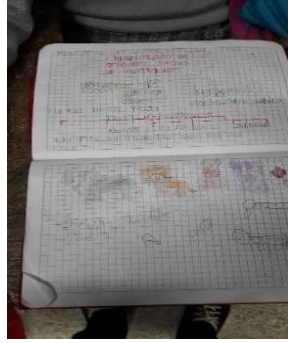


Imagen 7. Registro de cuadernos de los estudiantes. Fuente: elaboración propia

Seguidamente, a través de una galería de imágenes (descripción de cómo es la dentadura de los animales carnívoros, herbívoros, omnívoros) se da un espacio para que los niños observen las imágenes y lean la información; se hace una explicación por parte del docente sobre la forma de la dentadura de los animales según su tipo de alimentación. Así mismo, se da espacio para que los estudiantes hagan preguntas, si son necesarias, o realicen conexiones con la información.



Imagen 8. Lectura de la forma como se clasifican los animales según su dentadura. Fuente: elaboración propia

En este orden de ideas, sigue la fase de proyecto final de síntesis. Cada estudiante toma un papel (carnívoros, herbívoros, omnívoros) y se les solicita que hagan conexión con la forma de la dentadura de los animales para hacer la rutina. Una vez terminado esto, se socializa el resultado de la rutina.



Imagen 9. Estudiantes participan en rutinas de pensamiento. Fuente: elaboración propia

Finalmente, cada estudiante toma plastilina del color que seleccionó en la rutina y empieza a moldear la dentadura del animal, una vez terminada le da un título a su obra de arte, la comparte y explica por qué escogió ese título.



Imagen 15. Dentadura realizada por los estudiantes. Fuente: elaboración propia

Segunda Reflexión

Trabajar los procesos lectores desde el área de ciencias es una buena oportunidad para demostrar que desde las ciencias se pueden fortalecer los cuatro procesos lectores. Según Cuetos (2011), tener la oportunidad de hacerlo sobre los animales es aún más interesante, ya que era un tema de interés de los niños; ellos habían tomado la decisión de aprender a leer y a escribir desde los animales.

En este orden de ideas, el retomar la rutina ver- pensar- preguntarse permite que los niños desarrollen el proceso de observación tal como lo expresa Harlen (2003): “La observación incluye el empleo de los sentidos para obtener información” (p.34), que es fundamental desde las ciencias naturales y en los primeros años de escolaridad.

Esta actividad fue interesante, ya que les brindó la oportunidad de descubrir cosas y hacer las actividades de una forma diferente. Al posibilitarles que ellos utilizaran su creatividad para representar el hábitat de cada animal les permitió tener confianza y los motivó a mostrar interés por apropiarse y conocer un poco más sobre el tema.

De otra parte, observar videos es una estrategia que les llama la atención y a través de ellos demuestran comprensión y comparten lo que aprenden.

Otro espacio nuevo y novedoso es permitirles que expongan su trabajo y que comprendan que lo que ellos piensan es importante. Además , que el apoyarse en el compañero que tienen un poco más avanzado el proceso lector les ayuda a entender, a conocer y aprender con el otro tal como lo expresa Borsani (2015) en la medida en que leer y escribir es un proceso que se aprende con otros.

En este marco, es importante reflexionar sobre la rutina de pensamiento ZOOM IN, ya que

los llevó a observar y hacer conexiones de lo que perciben a través de la vista y lo relacionan con los conocimientos previos que argumenten a través de la pregunta: ¿qué te hace decir esto?; es un espacio que los lleva a pensar, por qué digo o hago algo. Este proceso les permite ser un poco más conscientes del porqué de las cosas.

En esta perspectiva, cuando se les presenta cosas nuevas a los niños, se les brinda la oportunidad que ellos participen y se valora lo que ellos piensan. Este ejercicio los motiva y promueve el desarrollo de competencias comunicativas, la capacidad de asombro y la creatividad.

Finalmente, se puede concluir que cambiar y romper con algunas creencias es difícil y cuesta, pero una vez que se es consciente que trabajar con el compañero ayuda a cambiar concepciones y fortalecer procesos desde la experiencia y el conocimiento, las prácticas pedagógicas se transforman. Este proceso de transformación se logra, cuando se retoma el tópico generativo que articula el proyecto, ya que permitió hacer planteamientos a la clase alrededor de lo comunicativo. Este proceso, en últimas, es el que permite que los estudiantes lean para conocer lo que ha pasado y escriban para que otros lo lean y les conozcan su pensamiento.



Imagen 10. Estudiante leyendo lo que el compañero escribe. Fuente: elaboración propia.

4.2.2 Aula 2

A continuación se describe la segunda implementación de la estrategia con los estudiantes del grado cuarto, en una primera y segunda aplicación, en el marco de la clase de español. En esta etapa se tuvo en cuenta los aportes de las reuniones, tanto de asesoría como de las docentes investigadoras y de los diferentes seminarios de la maestría. Así mismo, se consideró importante en este segundo momento atender más a la escritura y a la comunicación del pensamiento de los educandos.

Primera aplicación

“Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”

“¿Cómo podemos comunicar nuestros pensamientos a través de los cuentos?”

Metas de comprensión

Los estudiantes del grado cuarto comprenderán...

1. Cómo sus ideas pueden expresarse a través de los cuentos. (Dimensión de contenido o conocimiento).
2. Cómo la escritura de un texto es un proceso de muchos pasos. (Dimensión de método).
3. Cómo sus escritos cumplen una función comunicativa y significativa para la vida. (Dimensión de propósito).
4. Cómo pueden comparar textos literarios. (Dimensión de formas de comunicación).

Metas de comprensión comunes en el aspecto comunicativo:

Los estudiantes comprenderán que es necesario identificar el significado de las palabras

según el contexto (procesos léxicos); que los signos de puntuación son necesarios para una buena comprensión (procesos gramaticales) y que el aprendizaje de nuevas palabras le permiten comunicarse de manera eficaz, contribuyendo tanto a su expresión oral y escrita como a la comprensión de diferentes textos (procesos semánticos).

El objetivo de esta unidad fue buscar herramientas que fortalecieran y sirvieran como estrategia de articulación curricular para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. Favorecer el desarrollo del pensamiento, la comunicación y el trabajo colaborativo dentro del marco de la EpC.

Desempeños de comprensión

Para cumplir con las metas de comprensión se plantearon los siguientes desempeños:

Nivel exploratorio

En este momento, se dio inicio con la lectura del tópico generativo del proyecto, la temática y finalidad del trabajo que se iba a realizar. A continuación los estudiantes trabajaron la rutina de pensamiento “conversación en papel”, a través de la siguiente pregunta: ¿Cuál es tu razón para leer? (ver imagen 18); posteriormente, seleccionaron uno de los textos exhibidos en el aula, lo leyeron mentalmente. Para concluir el ejercicio recolectaron datos sobre el texto leído, los registraron en su cuaderno (título, autor, personajes, resumen y/o mensaje y palabras desconocidas, a las cuales les buscaron su significado) y acompañaron con una ilustración.



Imagen 11. Estudiantes buscando significado de palabras. Fuente: elaboración propia.

Algunas de las respuestas dadas por los estudiantes durante el desarrollo de la rutina fueron:

E1: “mi razón para leer es expresar, compartir con mis compañeros, con mis padres y por aprender palabras nuevas, cosas nuevas y divertidas”

E3: “yo leo porque me gusta aprender del mundo y de los libros para poder responder a las preguntas”

E4:”mi razón para leer es para abrir puertas hacia el futuro. Me gusta porque entiendo cosas maravillosas, aprendo nuevas palabras y buscar significados es muy chévere para mi”

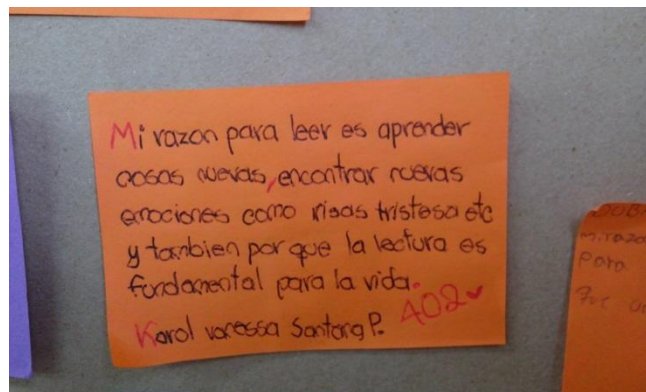


Imagen 12. Lo que piensan los estudiantes sobre la lectura. Fuente: elaboración propia.

Etapa de investigación guiada

Se les propuso a los estudiantes documentarse sobre diferentes tipos de textos. Ellos recurrieron a diferentes fuentes (internet, libros, enciclopedias), para hallar respuestas. Posteriormente se publicaron en el aula diferentes fichas informativas, elaboradas por los estudiantes y otras por el profesor sobre los tipos de texto y sus características. (ver imagen 19).

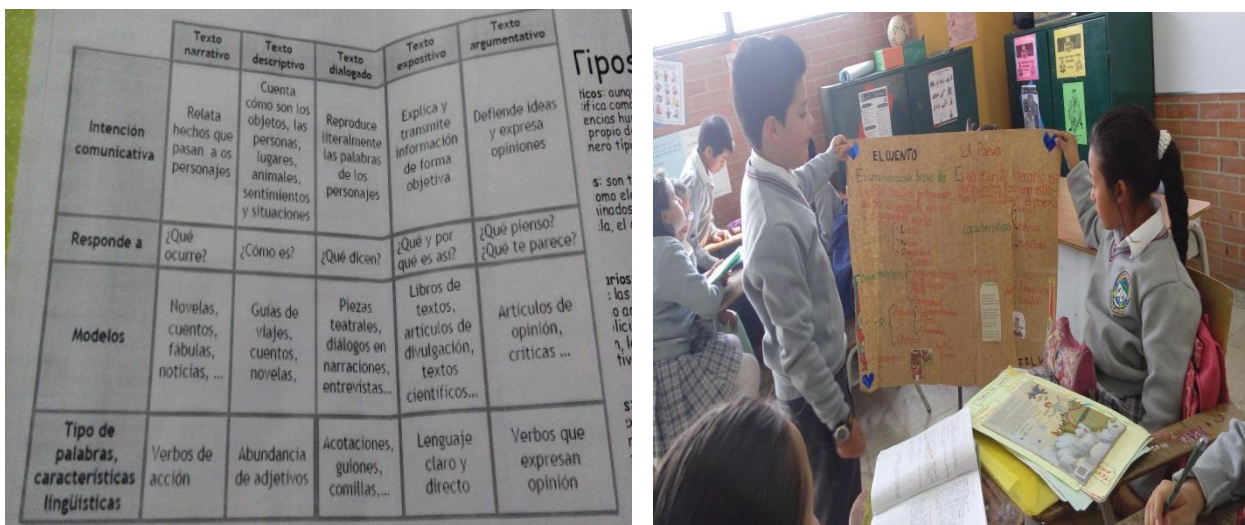


Imagen 13. Fichas informativas sobre los tipos de texto. Fuente: elaboración propia

Etapa de aplicación

Los estudiantes escribieron un cuento corto acompañado de ilustraciones (a través de varias etapas y teniendo en cuenta la estructura). Una vez elaborado, los estudiantes compartieron y retroalimentaron los escritos propios y de los demás. Observaron, analizaron y finalmente propusieron criterios de una buena escritura para los trabajos presentados en clase. A continuación se muestran algunos ejemplos. (Imagen 20).

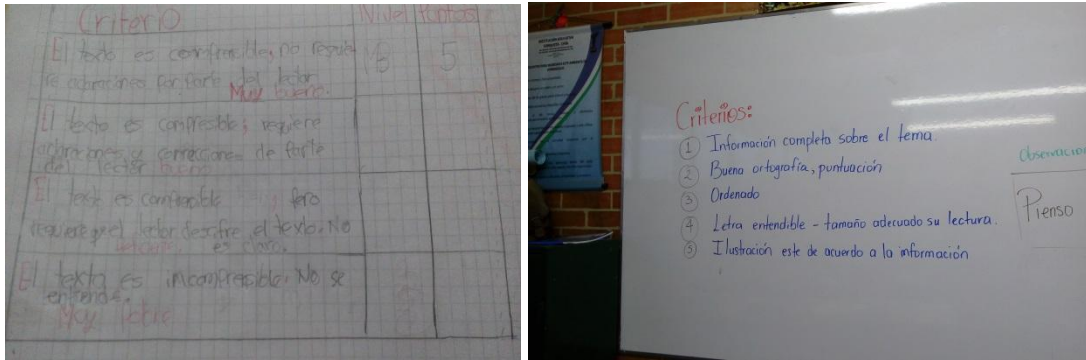


Imagen 14. Criterios de buena escritura para presentar trabajos. Fuente: elaboración propia.

Segunda aplicación

Se consideró importante en este momento 2, segunda aplicación, incluir los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y centrarse en la oralidad, en la lectura y la escritura para recolectar información, organizar ideas, expresar pensamientos y emociones a través de las diferentes formas de comunicación, orientándolas hacia el tópico generativo del proyecto **“Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”**.

“¿Podemos aprender a construir texto a través del uso de los adjetivos y sustantivos?”

Metas de comprensión

Los estudiantes del grado cuarto comprenderán...

1. Las diferentes finalidades de los adjetivos y de los sustantivos dentro de la construcción de un texto descriptivo de acuerdo a sus características. (Dimensión de contenido o conocimiento).
2. Cómo a través de la organización de sus ideas, de la información recolectada por él y de

la expuesta por su compañero, a través del uso de algunas estrategias de información y de las propuestas de corrección, puede elaborar un texto descriptivo teniendo en cuenta su estructura de elaboración. (Dimensión de método).

3. La importancia del uso de palabras que designan nombres y cualidades dentro de la elaboración de un texto descriptivo para así identificar y clasificar estos tipos de palabras. (Dimensión de propósito).

4. La importancia de comunicar sus pensamientos respetando los de los demás y de presentar de manera organizada su información y creación textual. (Dimensión de formas de comunicación).

Metas de comprensión comunes en el aspecto comunicativo:

Los estudiantes comprenderán que el aprendizaje de nuevas palabras le permite comunicarse de manera eficaz, contribuyendo tanto a su expresión oral y escrita como a la comprensión de diferentes textos. Así mismo, que para leer siempre hay un sistema de símbolos y que es necesario identificar el significado de las palabras según el contexto.

Estándares

1. Organizo mis ideas para producir textos orales y escritos, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias.

2. Selecciono el léxico apropiado y acomodo mi estilo al plan de exposición así como al contexto comunicativo.

3. Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, fichas, carteles informativos...

4. Diseño un plan para elaborar un texto informativo, expositivo y/o descriptivo y reescribo

el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.

El objetivo de esta unidad fue hallar estrategias de búsqueda, de selección y almacenamiento de información; el fortalecimiento del trabajo colaborativo, de expresión y confianza que sirviera como herramienta para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. Se continuó con el propósito de potencializar los procesos lectores a través de diferentes estrategias de información y comunicación.

Desempeños de comprensión

Para cumplir con las metas de comprensión y los estándares del M.E.N se plantearon los siguientes desempeños de comprensión.

Nivel exploratorio

Se inició la clase con la lectura del tópico generativo del proyecto, con el fin de hacerlo propio por parte de los estudiantes.

A continuación los estudiantes describieron a un compañero usando recursos verbales: seleccionaron un compañero de clase y lo caracterizaron teniendo en cuenta sus rasgos, cualidades y actitudes, pero siempre de forma respetuosa. Igualmente, describieron ¿cómo está el día hoy? y lo expresaron oralmente. De forma individual resolvieron una sopa de letras con adjetivos y sustantivos.

Estas fueron algunas de las descripciones realizadas por los estudiantes:

E1: “mi compañero es alto, delgado, piel blanca, cabello café y ojos cafés, tiene una orejas grandes y una nariz pequeña. Usa anteojos. Es a veces serio y otras alegre. Es buen estudiante”.

E3: “mi compañera es alta, ni gorda ni flaca, tiene cabello castaño, le gusta bailar y jugar, a

veces pelea mucho con los compañeros y es un poco malgeniada.”

Organizados en grupos de trabajo: para propiciar el trabajo colaborativo, desarrollaron “Cuenta-fonemas”, donde escribieron número de sílabas de los adjetivos y sustantivos presentados y reescribieron otros a partir de la primera o última sílaba y con la letra inicial mostrada y número de sílabas indicados. En seguida, realizaron la rutina de pensamiento: “Pienso, me interesa, investigo” (una modificación de la rutina: Pensar-Inquietar-Explorar) para activar conocimientos previos, preguntarse, inquietar, planear y proponer formas de aprendizaje sobre un tema. En este escenario, cada estudiante realizó la rutina de manera individual teniendo como referente algunas de las temáticas del periodo, en esta oportunidad: los adjetivos y los sustantivos. En la siguiente imagen, se muestra un ejemplo de la rutina.

Pienso, me interesa, investigo		
Pienso ¿Qué crees que sabes sobre este tema?	Me Interesa ¿Qué preguntas o inquietudes tienes sobre este tema?	Investigo ¿Qué te gustaría investigar sobre este tema? ¿Cómo podrías investigarlo?
Lo que creo que sé de Adjetivos son las características de las cosas y los Sustantivos son los nombres de las cosas como por ejemplo mesa, silla, casa, lapis etc.	Quiero saber como se utilizan? Quiero saber que es exactamente que es Adjetivo y sustantivo?	Me gustaría investigar con actividades que son los adjetivos y los sustantivos. Me gustaría investigar con softs de letras y con ensayamos.
Katherine Leal Barrera 402		

Imagen 15. Ejemplo de rutina de pensamiento. Fuente: elaboración propia.

Para finalizar la actividad, se solicitó a los estudiantes consultar sobre los adjetivos y sustantivos, sus finalidades, su clasificación. Al respecto, ellos presentaron la información de forma clara y creativa en la siguiente clase, ya que cada estudiante se encargó de buscar

y proponer estrategias de presentación de su información.

Etapa de investigación guiada

Los estudiantes presentaron de forma creativa su trabajo, socializaron lo consultado en cada grupo y luego se rotaron los exponentes por cada grupo. A través de esta unidad, cada uno realizó una verificación de la comprensión del contenido realizando preguntas a sus compañeros o buscando otras estrategias.

A continuación, se solicitó a los estudiantes que construyeran fichas informativas respondiendo algunas de las preguntas realizadas por los mismos estudiantes, con ejemplos e imágenes. Como siguiente desempeño, realizaron un juego de palabras en los grupos de trabajo, se entregaron diferentes palabras las cuales debieron clasificar en adjetivos o sustantivos, según correspondiera. Finalmente, escribieron una descripción del lugar donde viven, compartieron el escrito inicial para que otros compañeros lo leyeran e identificaron adjetivos y sustantivos dentro de los textos expuestos. En la siguiente imagen se pueden apreciar algunos ejemplos.

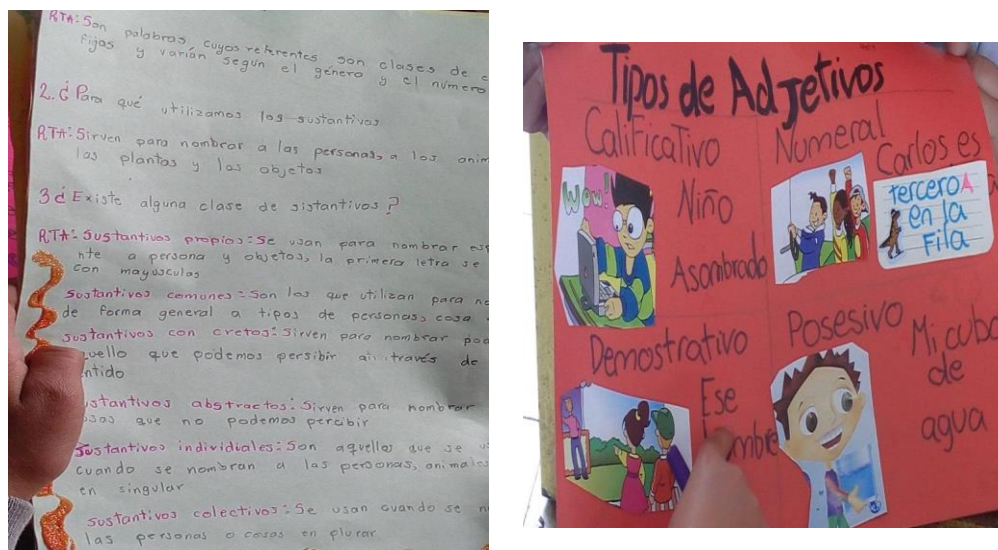


Imagen 16. Fichas informativas sobre sustantivos y adjetivos. Fuente: elaboración propia.

Etapa de aplicación

En esta fase, los estudiantes reescribieron el texto descriptivo “Mi hogar”, “El lugar donde vivo”...y socializaron el nuevo escrito a los compañeros de forma visible, siguiendo criterios de presentación acordados y teniendo en cuenta las correcciones sugeridas por sus compañeros y por ellos mismos. Al final, desarrollaron la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”. Los estudiantes registraron individualmente lo que antes pensaban que era un adjetivo y lo que ahora piensan que es. Un ejercicio similar se realizó con el término sustantivo y se socializaron las respuestas de forma abierta en el curso. A continuación se puede apreciar en la imagen un ejemplo de la rutina de pensamiento elaborada por un estudiante.

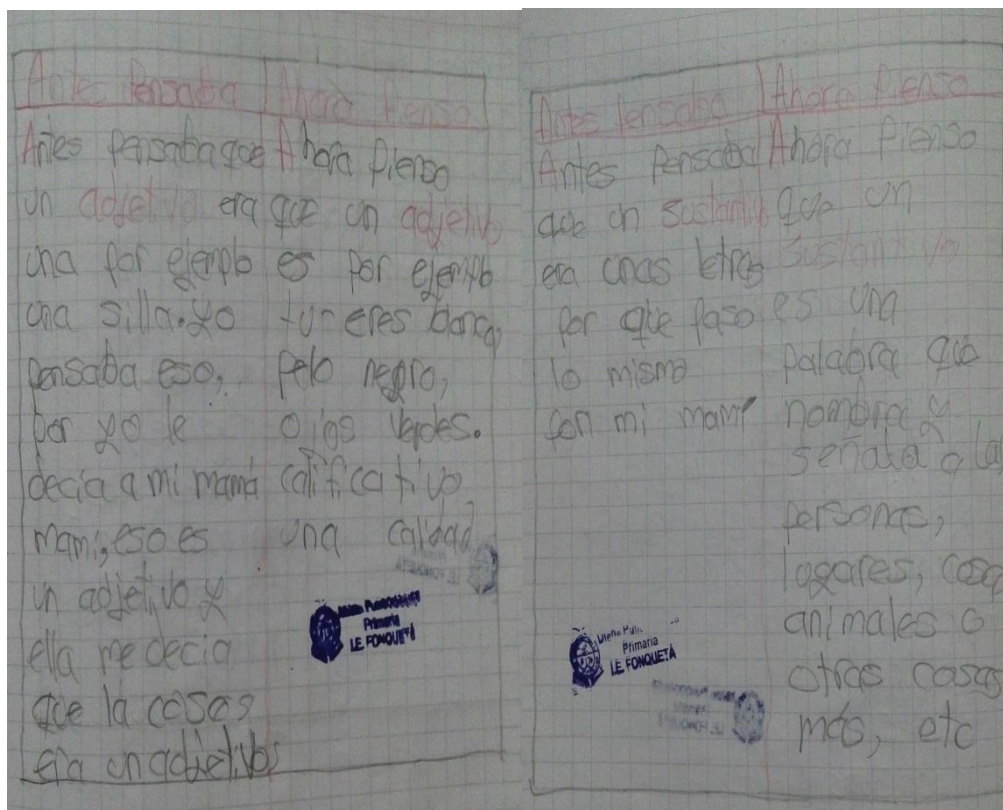


Imagen 17. Rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”. Fuente: elaboración propia.

Segunda Reflexión

Se continuó con el trabajo colaborativo a través de los grupos establecidos. Los roles permitieron continuar con el fortalecimiento de los niveles de responsabilidad de algunos grupos, el desarrollo de las capacidades de liderazgo y de organización, y el apoyo entre pares.

Se observaron las diferentes posibilidades de plasmar el pensamiento de los estudiantes a través de otra rutina de pensamiento: conversación en papel. A través de ésta se dieron oportunidades de compartir en un escrito y /o en voz alta las ideas. En esta ocasión, los estudiantes dieron sus razones para leer, las cuales iban más enfocadas al gusto permitiéndoles volar, imaginar, crear y conocer mundos nuevos, descubrir y aprender cosas nuevas. En este punto de la experiencia no se evidenció una apropiación del tema central del proyecto, pues hacia falta enfatizar mejor en el tópico generativo que conlleva a dar las razones del por qué escribo y por qué leo. Los desempeños planteados en la planeación permitieron llevar al estudiante a fortalecer su vocabulario y a dar la oportunidad de ser autónomo con la búsqueda de palabras y lectura de textos de su interés.

Las socializaciones y realización de textos escritos formaron parte de una gran oportunidad para ver sus capacidades, valores, falencias, fortalezas y posibilidades de reconocimiento de sí mismo y de su entorno. Manifestaron sus propios criterios de revisión y presentación de escritos, teniendo como base una lista de chequeo manejada con anterioridad y que consideraron como útil para su propia valoración. Se tuvo en cuenta la retroalimentación y la escucha de los puntos de vista de sus pares dentro del desarrollo de actividades. La reelaboración de los escritos es una parte del proceso que para algunos aún cuesta comprender, así como notar su importancia dentro de su proceso de enseñanza y de

aprendizaje. Para otros fue de forma natural, buscando el apoyo del docente o de sus compañeros.

También se vio la necesidad de tener en cuenta desde el desarrollo de las rutinas de pensamiento, las actividades sugeridas o que emergieron de los estudiantes a través de estos procesos para plantear los próximos desempeños de la nueva intervención. Así mismo, los estudiantes vieron las rutinas como la posibilidad de organizar sus ideas y dar cuenta de sus pre saberes e inquietudes frente a diferentes temas.

4.2.3 Aula 3

En la planeación de segundo ciclo se tienen en cuenta las metas de comprensión que articulan el proyecto, las cuales hacen referencia al desempeño comunicativo. Las demás se crean para el área de matemáticas.

Primera aplicación

“Las adivinanzas, una oportunidad para desarrollar el pensamiento lógico”

Metas de comprensión

1. El estudiante comprenderá que las adivinanzas fortalecen su conocimiento.
2. El estudiante comprenderá que las adivinanzas y acertijos le permiten enriquecer su vocabulario.
3. El estudiante comprenderá que el diálogo y la participación en clase le permite acceder a nuevos conocimientos.
4. El estudiante comprenderá que es necesario identificar el significado de las palabra según el contexto.

El objetivo de la planeación de esta unidad se hizo pensando en la oportunidad de realizar con los estudiantes una actividad que les permitiera desarrollar el pensamiento lógico y el

razonamiento matemático; ya que según los estándares de matemáticas el desarrollo del razonamiento lógico empieza en los primeros grados apoyado en los contextos y materiales físicos que permitan hacer conjeturas y predicciones, dar explicaciones coherentes, proponer interpretaciones y respuestas posibles y adaptarlas o rechazarlas con argumentos y razones.

Se realizó una actividad con lectura de palabras identificando cada una según el contexto, ya que como lo afirma Cuetos (2011), en el proceso de comprensión lectora este es un paso muy importante; del mismo modo es necesario comprender que las matemáticas tienen sentido, son lógicas y permiten potenciar las capacidades de pensar y son divertidas.

Desempeños de comprensión

En la fase de exploración, se cuestionó a los estudiantes sobre “¿qué son las adivinanzas?”, se les preguntó si habían escuchado o alguien les había contado alguna adivinanza o algo acerca de ellas. En la fase de investigación guiada, la profesora expuso lo que son las adivinanzas, a través de carteleras acertijos y el razonamiento lógico. Luego, se les pidió a los estudiantes que con la información obtenida y lo que ellos han escuchado sobre las adivinanzas reconstruyeran el significado de cada uno de los conceptos trabajados.



Imagen 18. Socialización de carteleras. Fuente: elaboración propia.

Para la siguiente actividad se organizaron los estudiantes en grupos, se les entregó una adivinanza para que la consignaran en el cuaderno y encontraran su respuesta. Hubo unos acertijos específicos de matemáticas, muy sencillos como por ejemplo “Dos redonditos muy pegaditos” y otras un poco más complejas, como las que se pueden apreciar en la imagen 25.



Imagen 19. Lectura de adivinanzas con grado tde complejidad. Fuente: elaboración propia

Como actividad final de síntesis, los estudiantes leyeron la adivinanza a sus compañeros y buscaron que ellos dieran respuesta. Para fortalecer el proceso, se les propuso como actividad complementaria indagar sobre las adivinanzas y traerlas para compartirlas en la siguiente clase con sus compañeros.



Imagen 20. Ideas de los niños sobre adivinanzas. Fuente: elaboración propia.

Segunda aplicación

En esta segunda fase se inició el trabajo de articulación de la lectura y escritura con el área de matemática a través del tópico generativo del proyecto y un tópico específico del área.

“Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”

“La vida, una oportunidad de pensar con los números”

Metas de comprensión:

1. Contenido: El estudiante comprenderá que con cada clase de números se pueden realizar las operaciones básicas.
2. Método: El estudiante comprenderá la importancia de reconocer las operaciones básicas según el contexto y la clase de números.
3. Propósito: El estudiante comprenderá la importancia de usar los números en la resolución de problemas de la vida cotidiana.
4. Comunicativo: El estudiante comprenderá que los signos de puntuación permiten una adecuada comprensión.

El objetivo de esta actividad era evidenciar qué pensaban los estudiantes antes y después de la implementación del concepto de número, para esto se utilizó la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso” dado que la escritura permite registrar las ideas previas que tienen los estudiantes frente a un concepto y cómo estas se transforman luego de una acción intencionada por parte del docente. De igual forma, se buscó que comprendieran y analizaran la importancia de los números en la vida diaria, y el significado que tienen según el contexto.

Desempeños de comprensión

En la fase de exploración, se les propuso a los estudiantes completar la primera parte de la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso” teniendo como referencia las siguientes preguntas: ¿qué piensan de los números?, ¿para qué sirven? y ¿cuándo se pueden utilizar? En la fase de investigación guiada, se presentó un video, donde los estudiantes pudieron reconocer la historia de los números a través del tiempo. A partir del video se les pidió que en grupos de tres estudiantes respondieran las siguientes preguntas:

¿Por qué crees que son importantes los números?, ¿Para qué sirven los números?, ¿Dónde puedes encontrar números?, ¿Qué utilidad tienen los números?, ejemplo de ello lo podemos observar en las siguientes imágenes.

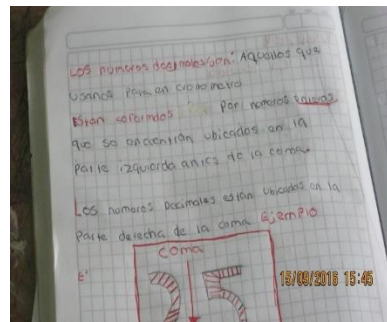
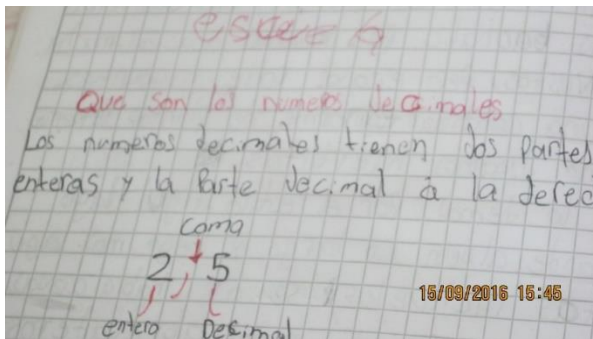


Imagen 21. Respuestas de los estudiantes ante las preguntas de la fase de investigación guiada. Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes indagaron e investigaron previamente sobre las diferentes clases de números. Con esta información pudieron apoyarse para responder cada una de las preguntas propuestas.

Para concluir la fase de proyecto final o de síntesis, cada estudiante retomó su rutina de pensamiento para terminar la segunda parte y escribir qué piensa ahora sobre los números.



Imagen 22. Socialización de algunas rutinas de pensamiento de los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Segunda Reflexión

Durante la planeación y ejecución de estas dos actividades se halló que el proceso de planeación requiere de un análisis y una reflexión de lo que está sucediendo en el aula. Desde esta mirada, se evidenció un cambio en la estructura de las metas de la primera a la segunda planeación. Es así que en la primera aplicación la intención estaba pensada con el desarrollo del pensamiento lógico, pero no se trazó un contenido específico del área. En contraste, para la segunda aplicación se trazaron unas metas específicas del área centrada en la dimensión de contenido, método y propósito.

Un espacio que fomentó este tipo de acciones es la discusión pedagógica con las compañeras docentes y la apropiación del tópico por parte de las docentes investigadoras para articular la disciplina a los procesos lectores como un elemento comunicativo. Partiendo de esta afirmación, la instrucción docente y las actividades tuvieron una finalidad específica; es así que el trabajo con adivinanzas buscó el desarrollo del

pensamiento lógico que es importante en las habilidades matemáticas y permite ampliar el vocabulario y llevarlo a diferentes contextos.

Una herramienta que permitió fortalecer estos procesos fueron las rutinas de pensamiento, dado que fue una estrategia novedosa que benefició los métodos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, promoviendo actitudes para hacer visible su pensamiento. Para ello fue fundamental pensar la posibilidad de que distribución del salón tenga otra estructura, de manera que todos puedan escucharse y ser escuchados.

4.3 Tercer ciclo de Reflexión Acción

Se describen a continuación las planeaciones, intervenciones y reflexiones de las docentes investigadoras en el periodo comprendido entre los meses de enero y marzo del 2017. En este ciclo se retomaron las experiencias y conocimientos adquiridos durante los dos ciclos anteriores.

4.3.1 Aula 1

Para esta planeación se retomó como eje principal la pregunta planteada por el colegio para la básica primaria desde preescolar hasta quinto. ¿En qué forma los seres vivos ayudan o perjudican a nuestro planeta?

Primera aplicación

“Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”.

¿En qué forma los seres vivos ayudan o perjudican a nuestro planeta?

Metas de comprensión

1. Contenido: El estudiante comprenderá que los seres vivos tienen diferentes formas de

vida.

2. El estudiante comprenderá que las plantas forman parte de los seres vivos y necesitan de luz, agua, aire y tierra para sobrevivir.

3. Método: El estudiante comprenderá que través de observación puede identificar los procesos de germinación de la semilla

4. Comunicativo: El estudiante comprenderá que para leer siempre hay un sistema de símbolos.

5. El estudiante comprenderá que el aprendizaje de nuevas palabras le permite comunicarse de manera eficaz, contribuyendo tanto a su expresión oral y escrita como a la comprensión de textos.

El objetivo de esta unidad es que el estudiante comprenda que existen diferentes seres vivos, las plantas hacen parte de ellos y le brindan a otros seres vivos beneficios, por esta razón es importante cuidar el medio ambiente para protegerlas.

Desempeños de comprensión.

En la fase de exploración se dio inicio con la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”. El estudiante realizó la primera parte de rutina en el gráficator con la pregunta ¿qué conozco de los seres vivos? y compartió con sus compañeros sus apreciaciones de forma oral.

En la fase de investigación guiada, los niños observaron el video sobre los seres vivos. Una vez terminada la proyección, la docente les entregó unos papelitos para que ellos escribieran palabras relacionadas con las siguientes preguntas de acuerdo al video.

¿Cuáles son las necesidades de los seres vivos?, ¿Quiénes conforman los seres vivos?,
¿Cuáles son los seres inertes?



Imagen 23. Estudiantes observando video sobre los seres vivos. Fuente: elaboración propia.

Una vez terminado el proceso de escritura las ubicaron según el sitio donde correspondía, se dio espacio para que observaran, leyeran e hicieran conexión del video con las preguntas y organizaran las ideas. Así se observa en las siguientes imágenes:

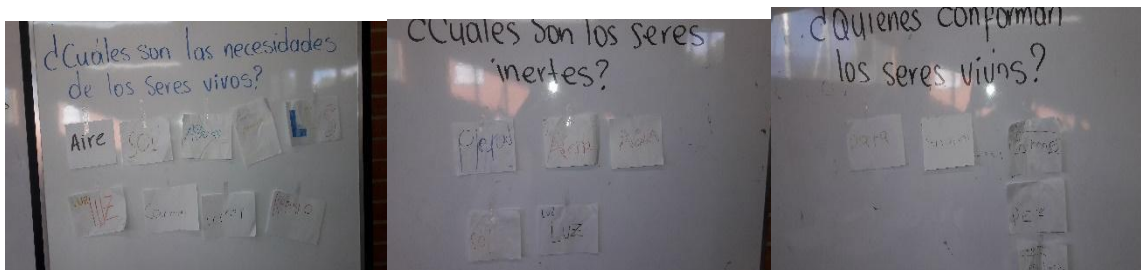


Imagen 24. A través de la escritura de palabras los estudiantes dan respuesta a las preguntas. Fuente: elaboración propia.

Se le entregó a cada estudiante la imagen de la germinación de la semilla para hacer la rutina ver -pensar -preguntarse y se registró en el graficador para que luego, la intercambiaran con un compañero, la leyeran y la socializaran.

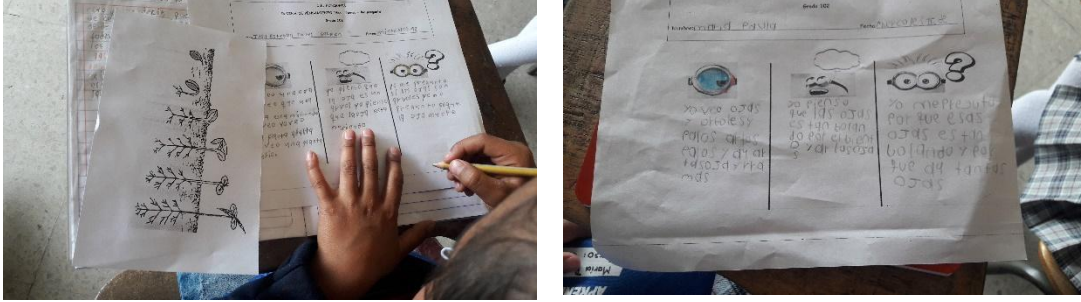


Imagen 25. Ejemplo de rutina de pensamiento “veo, pienso y me pregunto”. Fuente: elaboración propia

En seguida, la profesora leyó “la mansión del frijolín” cuyo tema central es la germinación de un frijol, se les entregó una hoja en blanco para que ellos dibujaran lo que comprendieron y le dieran un título a su obra para finalmente, socializarla.

En la fase de proyecto final de síntesis, la profesora los invitó a realizar el experimento, que consistía en poner a germinar frijol, lenteja o arveja. Para ello se emplearon los siguientes materiales: dos vasos o frascos transparentes, algodón, semillas y agua. La actividad consistió en tomar el recipiente con agua, en el orificio colocar una capa de algodón, encima las semillas. Una vez realizado el procedimiento, se colocó un recipiente en un sitio donde tuviera contacto con la luz solar y otro en un sitio oscuro durante 8 días. A los estudiantes se les entregó una hoja con los parámetros para que ellos escriban lo que observaron durante este tiempo y contaran su experiencia a los compañeros a través de una exposición.



Imagen 26. Estudiantes observando los resultados proceso de germinación. Fuente: elaboración propia.

En este orden de ideas, se les entregó el graficador para terminar la segunda parte de la rutina “antes pensaba y ahora pienso”. Intercambiaron el graficador con un compañero para que a través de la escritura y la lectura conociera el pensamiento del otro.

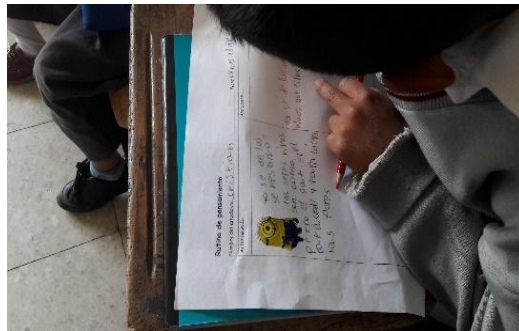


Imagen 27. Niño completando la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”. Fuente: elaboración propia

Para concluir este proceso, se observó el video sobre la importancia de las plantas en los seres vivos y se pidió a los estudiantes que a través de un dibujo o una frase escribieran las razones por las cuales se debe cuidar el medio ambiente. En seguida, se intercambiaron los textos para leer. Un ejemplo de escritura lo podemos observar a continuación.

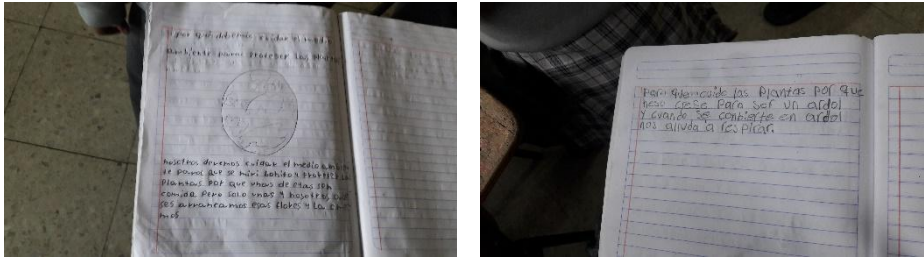


Imagen 28. Escritura de estudiantes sobre la importancia del cuidado del medio ambiente. Fuente: elaboración propia

Para la evaluación se les entregó la lista de chequeo, actividad que les permitió hacer una autoevaluación de los procesos, como se evidencia en la imagen a continuación.



Imagen 29. Estudiantes realizando su evaluación a través de lista de chequeo. Fuente: elaboración propia

Segunda aplicación

“Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”

“¿De qué forma los seres vivos ayudan o perjudican a nuestro planeta?”

Metas de comprensión

1. Contenido: El estudiante comprenderá que las plantas medicinales hacen parte de los seres vivos y benefician a otros seres vivos.
2. Método: El estudiante comprenderá que a través de observación puede identificar características de las plantas medicinales.
3. Propósito: El estudiante comprenderá la necesidad de cuidar las plantas medicinales y conocer los beneficios.
4. Comunicativa: El estudiante comprenderá que la organización de símbolos genera diferentes significados.
5. El estudiante comprenderá que el aprendizaje de nuevas palabras le permite comunicarse de manera eficaz, contribuyendo tanto a su expresión oral y escrita como a la comprensión de textos.

La intención de esta actividad fue que los estudiantes comprendan que las plantas son útiles en la vida del ser humano ya que sirven como medicina natural y proporcionan beneficios.

Desempeños de comprensión

En la fase de exploración se inició la actividad preguntando a los niños si ellos habían utilizado plantas para aliviar dolores y que nos cuentaran las experiencias. (La gran mayoría de los niños las ha utilizado, ellos cuentan las experiencias).

Se dió inicio con la rutina de pensamiento “antes pensaba ahora pienso”. El estudiante realizó la primera parte de rutina en el graficador con la pregunta ¿qué conozco de las plantas medicinales? y compartió la respuesta con sus compañeros a través de una galería,

para que ellos conocieran el pensamiento, como se puede evidenciar en la siguiente imagen.



Imagen 30. Estudiantes leyendo la rutina de pensamiento de los compañeros. Fuente: elaboración propia

A continuación, en la fase de investigación guiada se presentó en una cartelera con un texto sobre las plantas medicinales para que un estudiante lo leyera en voz alta, utilizando los signos de puntuación. Se le entregó una copia de la lectura a los estudiantes para que le dieran un título.



Imagen 31. Estudiantes realizando lecturas sobre las plantas medicinales. Fuente: elaboración propia

En este orden de ideas, el estudiante observó el video sobre los beneficios de las plantas medicinales en la vida del ser humano. Una vez observado el video, realizó una lista de los beneficios que estas proporcionan al hombre y se registró en el tablero y después se consignó en el cuaderno. Como actividad complementaria, se les pidió a los estudiantes que con ayuda de sus padres en una hoja dibujaran y escribieran sobre una planta medicinal

que ellos conocieran, con la intención de realizar una exposición y compartirla con los compañeros.



Imagen 32. Exposición de los estudiantes sobre una planta medicinal. Fuente: elaboración propia

Se continuó con una galería de imágenes de plantas medicinales con su descripción, para que ellos la observaran y le colocaran un título. Después, en el piso se organizaron los nombres de las plantas para que ellos las identificaran a través de deletreo y las ubicaran en el sitio que correspondía.



Imagen 33. Estudiantes leyendo la galería de imágenes. Fuente: elaboración propia

Como proyecto final de síntesis, los estudiantes en grupo seleccionaron una planta de la galería, la dibujaron, le hicieron una descripción y la compartieron con los compañeros. Para terminar, completaron la segunda parte de la rutina “antes pensaba y ahora pienso” e intercambiaron el graficador con un compañero para que a través de la lectura se diera a conocer el pensamiento del otro y fortalecer el proceso comunicativo.

Una vez terminado el ejercicio se les entregó una sopa de letras sobre plantas medicinales para que ellos la realizaran y escogieran 5 plantas para construir oraciones con su respectivo dibujo, como se evidencia en la imagen 40. En seguida, realizaron el proceso de evaluación a través de una lista de chequeo.

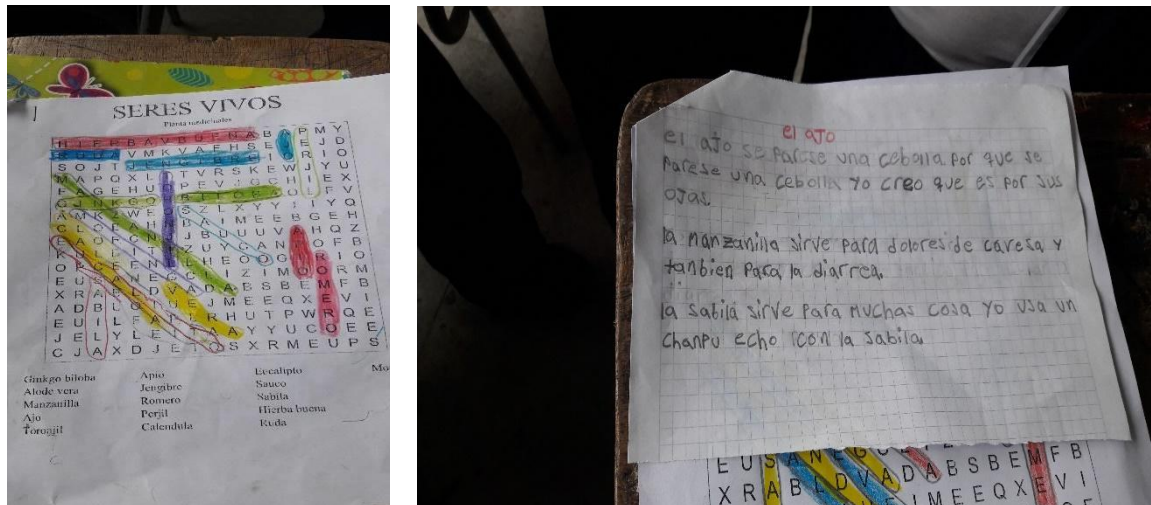


Imagen 34. Ideas de los niños sobre las plantas medicinales a partir de una sopa de letras. Fuente: elaboración propia

Tercera Reflexión

Retomando la pregunta planteada por el colegio: ¿En qué forma los seres vivos ayudan o perjudican a nuestro planeta? se realizó el análisis en el cual quedó en evidencia que para hacer este proceso es importante que los niños conozcan que los seres vivos tienen diferentes formas de vida.

Desde esta mirada, se plantearon dos metas de la dimensión de contenido para fortalecer este proceso, se aplicó la rutina de pensamiento “ver- pensar y preguntarse” y se incorporó otra rutina: “antes pensaba y ahora pienso”, ya que esta rutina brindó a los niños la oportunidad de reflexionar sobre su pensamiento y desarrollar habilidades metacognitivas.

El trabajar con esta rutina fue interesante porque ellos escribieron lo que sabían sobre los seres vivos, hubo unos niños que no escribieron nada y cuando la compartieron con sus compañeros vieron esa necesidad de escribir algo, porque los compañeros decían: “¿y qué voy a leer si no tengo nada que leer? Los otros si compartieron las lecturas”. Este proceso permitió ver lo importante de que los niños lean lo que escribe el otro, porque ellos se cuestionan si no escriben nada, en este proceso es donde se ve la importancia de escribir y leer como procesos comunicativos que les permite conocer y dar a conocer lo que ellos piensan.

En esta misma línea, se evidenció la importancia del trabajo colaborativo. Cuando los estudiantes no saben escribir o leer una palabra, preguntan, y quien sabe les colabora, diciéndoles las letras que la conforman. Otro momento importante y significativo fue cuando los estudiantes no estaban seguros de la letra con la que se escribía una palabra, como por ejemplo, *germinación*, preguntaban si se escribe con s o c, este ejercicio muestra que tienen conciencia del proceso ortográfico.

En este orden de ideas, otra herramienta que para ellos fue interesante y les permitió aprendizajes fueron los vídeos, no sin antes olvidar que para que se cumpliera el objetivo se debía tener una intención y orientarlos para que hicieran conexiones y se cumplieran las metas propuestas. Estas actividades propiciaron andamiajes y permitieron que el docente analizara la actuación y reflexionara sobre lo que pasaba.

Es este orden de ideas se concluye que cuando se socializó la rutina de pensamiento en la pared se evidenció que este ejercicio fue muy interesante porque todos se motivaron a leer y a conocer el pensamiento del otro. Este espacio permitió potenciar el tópico y ayudó a fortalecer los procesos lectores de forma comunicativa. Es aquí donde se articula la teoría y

la práctica. Cuando se motiva a los estudiantes y se le brinda herramientas para que lean y adquieran información ellos lo hacen y además de que aprenden, se divierten. Este ejercicio lo fortaleció la sopa de letras, otra actividad que los motivó y les permitió la lectura de palabras. Estas actividades siempre se diseñan para fortalecer y potenciar un aprendizaje. Para concluir este proceso se evaluó el desarrollo global de las actividades con una lista de chequeo.

4.3.2 Aula 2

Primera aplicación

A continuación se describe la tercera implementación de la estrategia con los estudiantes del grado cuarto en una primera y segunda aplicación, en el marco de la clase de español, en la cual se mantuvo la importancia de tener en cuenta los aportes de las reflexiones, tanto de las asesorías, como de las docentes investigadoras (antes y durante la planeación conjunta) y de los diferentes seminarios de la maestría. Se continuó centrando el desarrollo de la estrategia en el tópico generativo del proyecto. Igualmente se consideró de gran relevancia, en este momento 3, atender a los niveles de lectura y el uso de los signos de puntuación dentro de la elaboración de un escrito y la expresión oral.

Primera aplicación

“Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”

“¿Cuál es la importancia del buen uso de los signos de puntuación dentro de un texto (oral o escrito)?”

Metas de comprensión

Los estudiantes del grado quinto comprenderán...

1. (Dimensión de contenido o conocimiento)... las diferentes finalidades de los signos de puntuación dentro de la lectura y la producción de diferentes tipos de texto.
2. (Dimensión de método)... cómo a través de las pausas y la entonación en la lectura y en la escritura; de la organización de sus ideas, de la información recolectada por él y la expuesta por sus compañeros, por medio del uso de algunas estrategias de información y de la retroalimentación, podrán utilizarlas para la elaboración de diferentes tipos de texto.
3. (Dimensión de propósito)... la importancia del uso de los signos de puntuación dentro de la lectura y la escritura de diferentes tipos de texto lo cual les permitirá una mayor comprensión.
4. (Dimensión de formas de comunicación)... la importancia de realizar una lectura y una escritura clara, de presentar de manera organizada su información y de escuchar y expresar sus pensamientos de manera ordenada, siempre respetando el punto de vista de los demás.

Metas de comprensión comunes en el aspecto comunicativo:

El estudiante comprenderá que es necesario identificar el significado de las palabras según el contexto y que los signos de puntuación son necesarios para una buena comprensión.

Estándares

-Producción, comprensión e interpretación textual:

-Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.

-Adecuo la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas

en las que participo.

-Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.

-Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.

-Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.

-Elaboro un plan para la exposición de mis ideas.

Ética de la comunicación: Tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales.

El objetivo de esta unidad fue buscar herramientas que apoyaran y sirvieran como estrategia de articulación curricular para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. También, dar continuidad al fortalecimiento del tópico generativo del proyecto y a los procesos lectores, permitir afianzar el desarrollo del pensamiento del estudiante a través de las rutinas de pensamiento y favorecer la producción textual y por ende, la comprensión.

Desempeños de comprensión

Para cumplir con las metas de comprensión se plantearon los siguientes desempeños de comprensión:

Nivel exploratorio

Se recuerda el tópico generativo y lo que se busca desarrollar en la unidad.

En la fase de exploración se realiza con los estudiantes la rutina de pensamiento

“Conversación en papel” para descubrir conocimientos e ideas previas. Para esto, cada estudiante realizó la rutina de manera individual teniendo como referente la siguiente pregunta: ¿Cuál es tu razón para escribir? Luego, los estudiantes se organizaron en mesa redonda para compartir y escuchar las respuestas.

A continuación, se presentó un texto escrito en el tablero sin signos de puntuación. Se les solicitó a los estudiantes permanecer en silencio y que observaran por un minuto lo que se encontraba allí. Después se desarrolló la rutina: círculo de los puntos de vista y, estando organizados en semicírculo para que pudieran observar el tablero, se plantearon preguntas como: ¿Qué ves?, ¿sucede algo?, ¿Cuáles signos conoces?, ¿los utilizas? Se fueron dando indicaciones a medida que se realizan las preguntas: “después de observado, ahora léelo mentalmente, ahora leámoslo en voz alta”. Finalmente, a través del desarrollo de las rutinas se tomaron aquellas preguntas que surgieron entre de los estudiantes y se propusieron como parte de una consulta. Ellos buscaron la información en diferentes medios: libros, internet, enciclopedias.

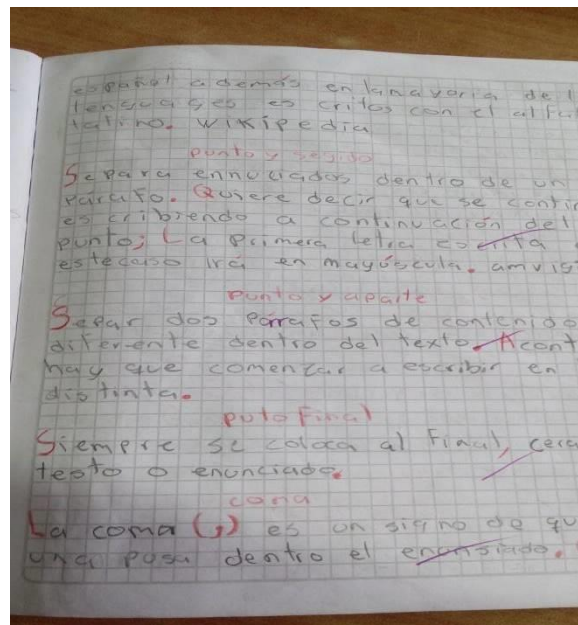


Imagen 35. Ejemplo sobre el conocimiento de los niños sobre los signos de puntuación. Fuente: elaboración propia

Etapa de investigación guiada

En esta etapa los estudiantes se organizaron por grupos de trabajo. Se entregaron materiales y se dieron las siguientes indicaciones a los integrantes encargados de cada grupo para que desarrollaran sus guías: Identificar los usos de los puntos seguido, aparte y final, identificar dentro de un texto los diferentes tipos de punto. Identificar del uso de la coma y nuevamente el punto. Reescribir un texto entregado, utilizando correctamente el punto, la coma y las mayúsculas para darle sentido. Completar oraciones con la coma y el punto y recordar el uso de la coma y del punto y coma. Los estudiantes completaron oraciones con coma, con punto y coma; así mismo, corrigieron oraciones mediante el uso de estos signos.

A continuación se solicitó a cada grupo producir un texto haciendo uso del punto y de la coma como enumeración, a través de la observación de una imagen. Finalmente, se seleccionó la información más importante sobre los usos de los signos de puntuación para ser expuesta en un gráfico o cuadro informativo. Este trabajo se realizó en los grupos de trabajo donde leyeron nuevamente las consultas realizadas y seleccionaron la información más importante para plasmarla en el cuadro o gráfico informativo.

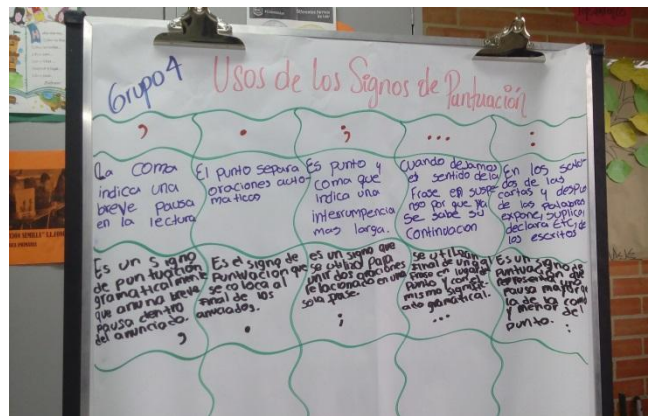
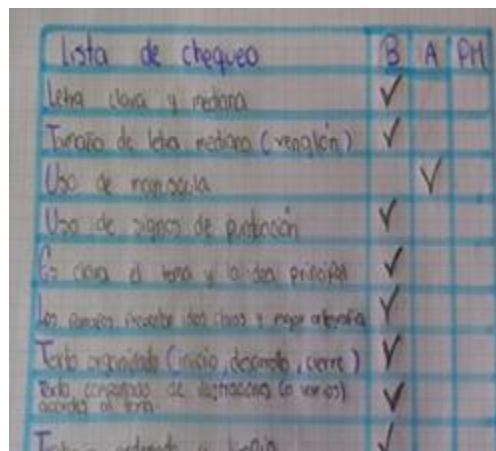


Imagen 36. Gráfico informativo elaborado por los estudiantes. Fuente: elaboración propia

Etapa de aplicación

Los estudiantes socializaron el escrito y luego reescribieron el texto solicitado para presentarlo a los demás compañeros. Se tuvieron en cuenta los criterios de presentación acordados por ellos y las correcciones sugeridas. Presentaron el texto final y socializaron el gráfico de recopilación de la información consultada y seleccionada sobre el uso de los signos de puntuación.



Lista de chequeo	B	A	PH
Letra clara y mediana	✓		
Tamaño de letra mediana (vertical)	✓		
Uso de mayúscula		✓	
Uso de signos de puntuación	✓		
La coma al inicio y orden principal	✓		
Los puntos al inicio de las oraciones	✓		
Texto organizado (inicio, desarrollo, cierre)	✓		
Texto con signos de admiración (o varios) acorde al tema	✓		
Título adecuado y bonito	✓		

Imagen 37. Lista de chequeo de criterios de presentación de un texto. Fuente: elaboración propia.

Segunda aplicación

Se consideró importante en este tercer momento, segunda aplicación, incluir los Estándares Básicos de competencias en lenguaje y centrarse en la oralidad, en la lectura y la escritura para la producción de nuevos textos con mayor calidad y comprensión, teniendo en cuenta los procesos lectores, los conocimientos previos, el manejo de signos de puntuación y la organización de la información consultada -con conocimiento de fuentes- para hacer más eficaz la comunicación de las ideas en las diferentes producciones.

“El texto informativo, un medio para comunicar nuestros pensamientos”

¿Cuál es la importancia de comunicarnos aplicando nuestros conocimientos lingüísticos?

Metas de comprensión

1. Los estudiantes comprenderán las diferentes finalidades de los textos informativos, de su estructura (párrafo, contenido), de algunos conectores, de las mayúsculas y de los signos de puntuación dentro de la lectura y la producción de textos. (Dimensión de contenido o conocimiento).

2. Los estudiantes comprenderán cómo a través de la utilización de la información recolectada por medio de diferentes estrategias de búsqueda, selección y organización, del análisis, de la retroalimentación y la corrección de un texto, podrán planificar y elaborar textos informativos. (Dimensión de método).

3. Los estudiantes comprenderán la importancia de la aplicación de sus conocimientos de lenguaje (uso de mayúsculas, signos de puntuación, la entonación, la pronunciación, el párrafo, la estructura de un texto) para comunicarse y lograr una mejor producción textual. (Dimensión de propósito).

4. Los estudiantes comprenderán la importancia de producir textos con una intención e información clara, organizada y estructurada; de leer con entonación y pronunciación adecuada para una mejor comprensión y de escuchar y expresar sus pensamientos de manera ordenada y respetuosa. (Dimensión de formas de comunicación).

Metas de comprensión comunes en el aspecto comunicativo:

El estudiante comprenderá que es necesario identificar el significado de las palabras según el contexto, que los signos de puntuación son necesarios para una buena comprensión y que

el aprendizaje de nuevas palabras, le permite comunicarse de manera eficaz, contribuyendo tanto a su expresión oral y escrita como a la comprensión de diferentes textos.

Estándares

1. Producción, comprensión e interpretación textual:

-Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.

-Adecoo la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en las que participo.

-Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.

-Diseño un plan para elaborar un texto informativo.

-Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.

-Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.

2. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos:

-Socializo, analizo y corrijo los textos producidos con base en la información tomada de los medios de comunicación.

3. Ética de la comunicación:

-Tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro y respeto por los turnos conversacionales.

El objetivo de esta unidad fue buscar herramientas que continuaran fortaleciendo las

competencias comunicativas y la lectura, y sirvieran como estrategia de articulación curricular para el desarrollo de las mismas. Así mismo, favorecer la comprensión de textos, la producción de textos informativos con mejor calidad y la capacidad de trabajar de forma colaborativa y de desarrollar un nivel aceptable de criticidad para realizar una evaluación de los propios trabajos y los de los demás.

Desempeños de comprensión

Para cumplir con las metas de comprensión se plantearon los siguientes desempeños de comprensión.

Nivel exploratorio

Se mantuvo la constante de hacer referencia al tópico generativo como introducción de la unidad.

Se inició esta etapa trabajando con la rutina de pensamiento “Veó, pienso, me pregunto”. Los estudiantes observaron una imagen, por 2 minutos, con una situación específica y con algunos globos o bocadillos en blanco. Individualmente realizaron la rutina. Luego socializaron las respuestas en los grupos de trabajo, se organizaron en mesa redonda y se compartieron las respuestas. Como se muestra en la siguiente imagen. Se solicitó a los estudiantes agruparse por ideas similares en algunos de sus aspectos.



Imagen 38. Estudiantes trabajando en mesa redonda. Fuente: elaboración propia.

A continuación, por grupos de trabajo colaborativo se completó el diálogo de la imagen observada inicialmente. Se crearon situaciones y diálogos entre los personajes, en común acuerdo con los integrantes del grupo. Se retomaron los criterios para valorar los diferentes diálogos, los cuales se expusieron en un lugar visible para todos. Se presentó el dialogo original y se solicitó a los estudiantes que observaran particularidades entre los creados por ellos y el presentado, como se muestra en la imagen a continuación. Se solicitó a los estudiantes analizar y preguntar cuál creían era el tema principal presentado en la imagen.

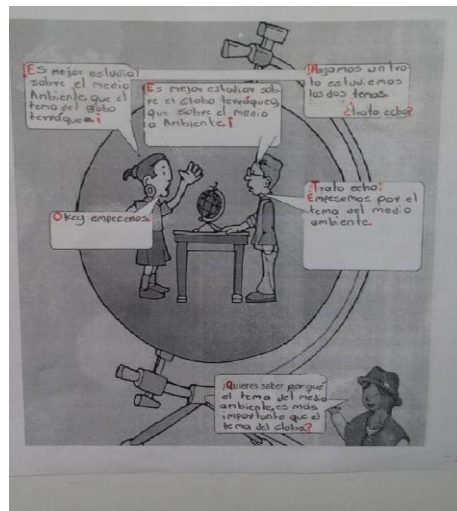


Imagen 39. Análisis de imagen completada con cuadros de diálogo. Fuente: elaboración propia

Después, se entregó al encargado del material del grupo una lectura y se le precisaron algunas indicaciones: señalar, repisando con rojo los puntos final y aparte. También se emitió una pregunta: ¿Qué tipo de texto vamos a leer? para lo cual debían realizar la lectura en voz alta y observar el texto. Había que identificar los puntos final y aparte, los párrafos, el tema, las causas y consecuencias del tema tratado.

Ahora bien, a través del desarrollo de las rutinas se tomaron aquellas preguntas o temáticas que surgieron dentro de los estudiantes y se propusieron como parte de una consulta. Buscaron información en diferentes medios: libros, internet y enciclopedias

Finalmente, se solicitó a los estudiantes buscar o intentar elaborar un artículo informativo sobre el medio ambiente tratando de dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se relacionan los seres vivos y que aportan al planeta? Se recordó que cada consulta, búsqueda de información o presentación de textos debe tener la fuente de donde se obtuvo la información. En la imagen que sigue se puede apreciar un ejemplo de artículo elaborado por los niños.

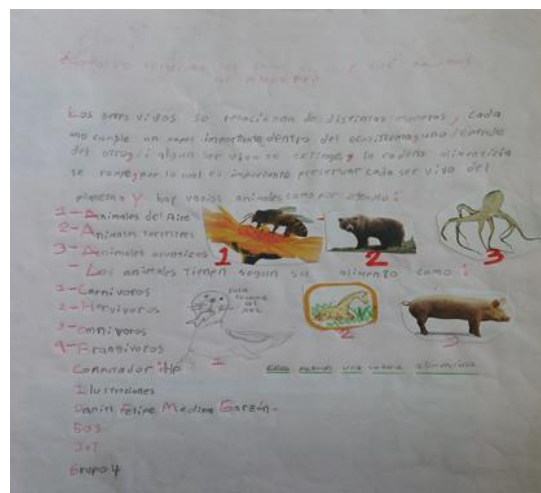


Imagen 40. Artículo elaborado por estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Etapa de investigación guiada

En esta fase, se socializaron los artículos o consultas entre los grupos de trabajo. A continuación, se entregaron cuadros informativos sobre textos literarios y no literarios y sobre textos informativos. Los estudiantes leyeron la información y la observaron detalladamente, expresaron con sus propias palabras lo que entendían por artículo informativo y se realizaron algunas preguntas sobre lo consultado, leído u observado. También se proyectó información sobre la temática: artículos informativos.

Después, a cada estudiante se le entregaron dos lecturas las cuales debían ser leídas individualmente, luego en voz alta en el grupo. Se preguntó a los estudiantes por el tipo de texto que estaban leyendo. Se observó el contenido y partes del texto y se solicitó escribir lo faltante en uno de los artículos. Identificaron y escribieron el tema y las causas del problema. Buscaron las palabras que desconocían, leyeron el significado, realizaron un esquema con el problema, establecieron las causas y consecuencias del segundo artículo.

De manera conjunta con los estudiantes, se hizo una planificación para un escrito. Para ello, se tuvieron en cuenta las siguientes preguntas: ¿qué se va a escribir?, ¿para qué?, ¿para quién?, ¿en qué tipo de texto? Todos observaron la estructura de un artículo informativo y en los diferentes grupos de trabajo se plantearon temáticas sobre el medio ambiente; se realizó una lluvia de ideas y se seleccionó la que fuera más interesante para ellos. Finalmente, eligieron un título y tuvieron en cuenta algunos conectores para la producción del escrito, respondiendo a las siguientes preguntas como: ¿qué es?, ¿qué lo ocasiona?, ¿cuáles pueden ser las consecuencias?, ¿qué podemos hacer?, teniendo en cuenta el tema seleccionado y el título creado por cada estudiante, como puede apreciarse en la imagen que aparece enseguida.

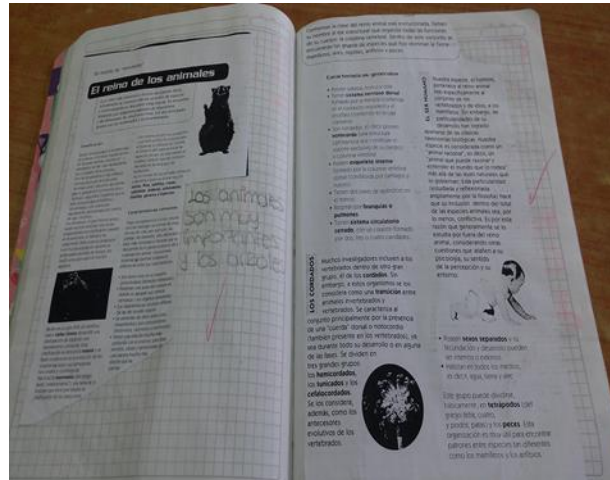


Imagen 41. Creación de título para el escrito informativo. Fuente: elaboración propia.

Etapa de aplicación

En esta fase, cada estudiante leyó nuevamente la información consultada, las respuestas dadas a las preguntas y resaltó lo más importante de cada una de ellas. Tuvieron en cuenta algunos conectores como: *esto es, es decir, en efecto, por último, no obstante, en fin, o sea, finalmente, sin embargo, por ejemplo, tal vez, quizá* para establecer relación entre las ideas. Escribieron y presentaron de forma individual el artículo informativo con la información recolectada y teniendo en cuenta la retroalimentación y correcciones sugeridas. Estos textos fueron acompañados de ilustraciones acordes al tema seleccionado (recortes con imágenes de cada temática). Aquí se puede observar la realización de artículo de una de las estudiantes.



Imagen 42. Ejemplo de artículo informativo escrito por estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se socializaron los artículos informativos y se expusieron a través de un periódico mural para que todos los compañeros pudieran leerlos y se valoraron las producciones textuales teniendo en cuenta la lista de chequeo.

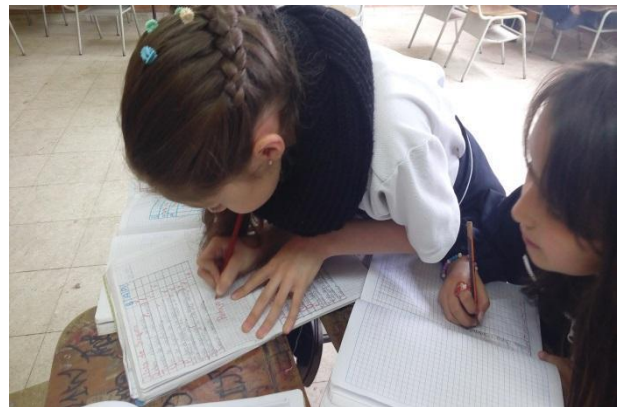
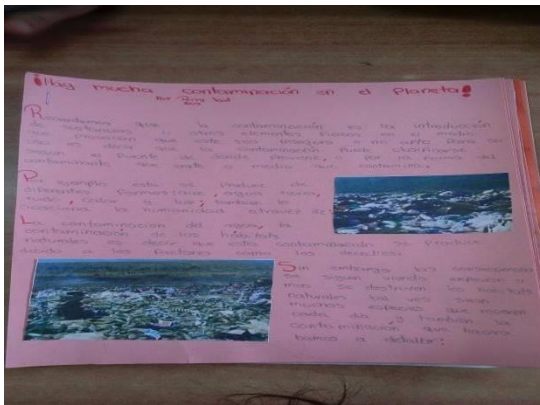


Imagen 43. Socialización del trabajo de los estudiantes y lista de chequeo

Tercera Reflexión

En esta etapa aprecia de forma más evidente la apropiación del tópico generativo planteado para el proyecto de investigación y del manejo de algunas rutinas de pensamiento, pues se realizó mayor énfasis en su reconocimiento diario al inicio de cada intervención en el aula de clase.

Los roles y trabajos de nivel colaborativo, para algunos de los grupos, se convirtieron en algo significativo, pues vieron que a través de esto se podía fortalecer sus pre saberes, sus conocimientos nuevos y sus resultados individuales encaminados hacia la formación de seres sociales valiosos dentro de una comunidad. Manifestaron con mayor naturalidad sus aportes, propuestas e intervenciones dentro de las actividades con nuevas ideas.

Los estudiantes se hicieron más conscientes de la importancia que tiene el lenguaje y el manejo de las diferentes manifestaciones y procesos del desarrollo de su aprendizaje a través de los desempeños planteados durante esta etapa. Sus producciones escritas alcanzan un mejor nivel –respecto al que se presentaba inicialmente antes de las intervenciones- al igual que el de su lectura y, por consiguiente, de su comprensión. Aún se pretende seguir fortaleciendo los procesos en cada uno de los estudiantes de los grupos intervenidos.

El manejo de la escucha y el respeto dentro del desarrollo de las unidades hacen parte de los procesos que deben seguirse fortaleciendo. La motivación dentro del aula, su libre expresión (dentro de los principios básicos de la comunicación), su participación e intereses deben ser parte del quehacer diario de su vida escolar para una formación social y un desarrollo significativo.

Por otra parte, dentro del ciclo de acción, la reflexión hizo parte importante de nuestra transformación en el aula de clase, en relación a las prácticas y concepciones docentes, ya que a través de los aportes, observaciones o sugerencias, la planeación se tornó más productiva y significativa para nuestros educandos.

4.3.3 Aula 3

La primera y segunda aplicación del momentos tres tuvo varias modificaciones, ya que la documentación y el trabajo en equipo permitió hacer un análisis sobre lo que sucedía en la

planeación y en la acción, este ejercicio permitió ver la diferencia entre una y otra.

Primera aplicación

“Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”

“Los empaques, una oportunidad para comprender los números”

Metas de comprensión:

1. Contenido: El estudiante comprenderá que los números decimales forman parte de los números, tiene una forma diferente de expresión y una utilidad específica.
2. Método: El estudiante comprenderá la importancia de reconocer, identificar y plasmar el significado de los números decimales en diferentes situaciones.
3. Propósito: El estudiante comprenderá la importancia de utilizar e interpretar los números decimales en diferentes contextos.
4. Comunicativa: El estudiante comprenderá que es necesario identificar el significado de las palabras según el contexto situaciones.

El objetivo de esta actividad fue que los estudiantes comprendieran que casi todos los objetos que encuentran a su alrededor pueden tener información matemática, que los números pueden estar en cualquier lugar, que tienen un significado y una utilidad específica y que hacen parte de nuestra vida cotidiana y nos ayudan a solucionar problemas.

Desempeños de comprensión

En la fase de exploración, se propuso un trabajo con la rutina “ver-pensar-preguntarse”; para indagar sobre los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca de los números decimales. Para ello se proyectó la imagen de una etiqueta con valor nutricional

de un producto, para que los estudiantes tuvieran la posibilidad de observar y leer para diligenciar el organizador gráfico. Posteriormente se les pidió que compartieran la rutina.

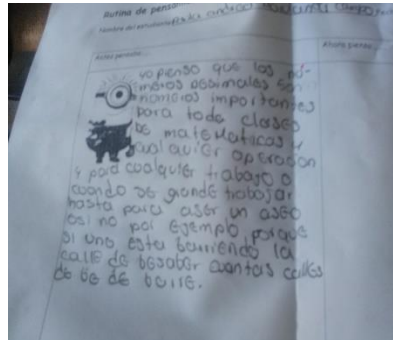


Imagen 44. Ejemplo de rutina de pensamiento “ver-pensar-preguntarse”. Fuente: elaboración propia.

En la fase de investigación guiada, se organizaron grupos de 3 o 5 estudiantes. Se garantizó que cada grupo tenga por lo menos un artículo o empaque en el cual se observe claramente la información nutricional. Los estudiantes realizaron una descripción del empaque a través de un escrito.



Imagen 45. Lectura de empaques con información nutricional. Fuente: elaboración propia.

Luego, se invitó a los estudiantes a observar específicamente la información nutricional, se les pidió que señalaran todas las palabras desconocidas, que buscaran su significado en el diccionario y que consignaran lo que entendieron, para que les sirviera de insumo en el

siguiente paso que consistió en responder la pregunta: ¿qué elementos hacen parte de la información nutricional? Los estudiantes escribieron en su cuaderno los elementos con sus respectivas cantidades extraídas de la tabla nutricional.

Al finalizar la actividad se realizaron las siguientes preguntas: ¿los números que acabas de escribir son todos iguales en su escritura?, ¿en qué se diferencian?, ¿hay unos números más grandes o más pequeños que otros?, ¿cómo los identificas? Seguidamente, la docente realizó la presentación en diapositivas sobre números decimales, para profundizar en los contenidos.

En la misma línea, para fortalecer los procesos e identificar la comprensión de números decimales se les presentó objetos que se pudieran medir, como una hoja de color tamaño carta, lápiz nuevo, lápiz usado, tijeras, borrador, regla de veinte centímetros; para que ellos en un organizador gráfico registraran las cantidades.

Objeto	Medida
Hoja	21,5 cm
Lápiz nuevo	18 cm
Lápiz usado	12 cm
Tijeras	13 cm
Borrador	5 cm
Esfera	15 cm
Regla	20 cm
Tijeras	5 cm

Imagen 46. Información sobre las dimensiones de objetos fijada en un organizador gráfico. Fuente: elaboración propia

En la fase de proyecto final o síntesis, se pidió colaboración a la docente de Educación Física. En una competencia de obstáculos se utilizó el cronómetro para identificar la cantidad de tiempo que cada estudiante se demoró en realizar la actividad.

Segunda aplicación

“Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”

“La lectura, una oportunidad para comprender las operaciones con números decimales”

Metas de comprensión:

1. Contenido: El estudiante comprenderá que con los números decimales se pueden realizar operaciones básicas.
2. Método: El estudiante comprenderá que a través de la interpretación, el análisis y la lectura encuentra datos necesarios para resolver operaciones básicas con números decimales.
3. Propósito: El estudiante comprenderá la importancia de utilizar e interpretar las operaciones con números decimales en diferentes situaciones.
4. Comunicativo: El estudiante comprenderá que es necesario identificar el significado de las palabras según el contexto.
5. El estudiante comprenderá que los signos de puntuación permiten una buena comprensión.

El objetivo de esta planeación fue que los estudiantes comprendieran que con los números decimales se pueden desarrollar diferentes operaciones y que les servían para encontrar una información específica.

En los procesos lectores es necesario que comprendieran la importancia de los signos de puntuación, que estos no se trabajan solo en lenguaje, sino que se articulan a todas las

áreas del conocimiento y nos permiten hacer una comprensión.

Desempeños de comprensión

En la fase de exploración, se inició con una rutina de pensamientos “antes pensaba, ahora pienso” dando respuesta a la pregunta ¿qué sabes de las operaciones con números decimales? Las apreciaciones de los estudiantes se socializaron con los compañeros que querían participar.



Imagen 47. Estructura del salón. Fuente: elaboración propia.

Para continuar el proceso se les pidió a los estudiantes con anticipación que llevaran una receta de cocina, luego se hizo la lectura individual de ésta. Se subrayaron los números que aparecían en ella para clasificarlos en decimales, fraccionarios y naturales. De igual forma, se debía convertir en decimal la parte de la receta que se encontraba en números fraccionarios.

En la fase de investigación guiada, los estudiantes se organizaban en grupos de tres personas. Se les entregaba una lectura denominada “la importancia de conocer el cambio climático para el desarrollo de las actividades diarias”. Los estudiantes debían subrayar los signos de puntuación que aparecían en la lectura así como socializar la lectura con sus compañeros. Finalmente discutieron sobre la importancia de los signos de puntuación en una lectura.

Los estudiantes propusieron a partir de la lectura una situación problema que requería el uso de alguna de las operaciones básicas, la docente explicó el proceso a seguir. En este orden de ideas se presentó el video “los decimales divertidos” para que los estudiantes fortalecieran el conocimiento e hicieran conexiones, seguidamente los estudiantes desarrollaron un taller con algunos problemas que tuvieran las operaciones básicas con números decimales.

En la fase de proyecto final o síntesis, se pidió a los estudiantes que crearan una receta de cocina rica y divertida para compartirla con todos los compañeros del salón. Luego se socializó para que cada uno realizara la lectura y conociera la receta del compañero, haciendo uso adecuado de los signos de puntuación.

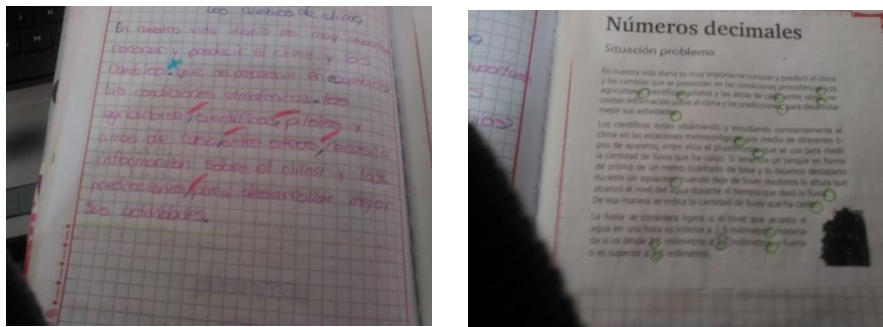


Imagen 48. Actividades con los signos de puntuación. Fuente: elaboración propia.

Tercera Reflexión

Para la implementación del tercer momento se contó con la compañía del asesor quien cumplió una labor interesante, ya que fue una persona externa y brindó retroalimentación a los procesos de planeación e implementación que son tan complejos en el aula y que buscan la cualificación docente.

En diálogo de reflexión con el asesor después de la implementación se le manifestó:

“antes pensaba, que lo difícil era redactar las metas de comprensión; pero ahora, comprendo que es más complejo buscar actividades que me permitan fortalecer las metas”.

En este orden de ideas, retomar la opinión, conocimiento y experiencia de las compañeras docentes y el asesor, permitió reflexionar y tomar decisiones para que cada planeación contara con unas metas y unos desempeños enfocados a propiciar elementos afines a la disciplina, articulados a la lectura y la escritura como un proceso comunicativo.

En este proceso, una herramienta que permitió cumplir con los objetivos propuestos es la planeación bajo el marco de la EpC, ya que me brindó la oportunidad de trazar unas dimensiones y direccionar los procesos que permitieron involucrar a los estudiantes y conocer sus progresos para hacer del aula de clase un espacio de aprendizaje comunicativo.

Un elemento fuerte que permitió esta secuencia fue las rutinas de pensamiento, ya que a través de ella los estudiantes pueden plasmar sus propias ideas, de lo que conocen y piensan con relación a un contenido específico. Son una herramienta importante para visibilizar el pensamiento del estudiante.

CAPÍTULO V

5 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las profesoras investigadoras parten de una problemática común como lo es la dificultad que presentan los estudiantes de la Institución Educativa Fonquetá a la hora de leer. A partir de la oportunidad que tienen las docentes de iniciar sus estudios de maestría en pedagogía, encuentran espacios para buscar estrategias que permitan contribuir a la solución, para lo cual se inicia una documentación e indagación en cada aula y se toma la decisión de realizar un diagnóstico utilizando la batería Prolec- R, a la vez que se plantean acciones en el aula enmarcadas en la Enseñanza para la Comprensión (EpC) .

Partiendo de los resultados de las pruebas, se da inicio al proceso de intervención en donde se documentó lo sucedido en las tres aulas durante un periodo aproximado de 18 meses. La información allí recolectada será analizada a través de las categorías y subcategorías planteadas durante la fase metodológica.

5.1 Enseñanza

En esta categoría se analizarán las acciones y cambios en las prácticas, producto de la reflexión, de las tres docentes investigadoras sobre sus procesos de planeación, actuación en el aula y formas de evaluación.

5.1.1 Planeación

En un primer momento, las docentes investigadoras realizaban los procesos de planeación para dar cumplimiento a los parámetros establecidos a través de un formato diseñado por la institución. Partiendo de esta organización las docentes tenían diferentes concepciones de lo que es la planeación. Para la Docente 1 planear se limitaba a “retomar los temas y buscar actividades que fortalezcan el concepto” (acta 21). Para la Docente 2 planear era “igual a

seguir un formato y buscar actividades sobre un tema específico” (acta 21). para la Docente 3 planear consistía en “hacer la planeación en la semana institucional” (acta 21).

De este proceso de reflexión surge la necesidad de unificar criterios sobre planeación. Para este fin, se acuerda buscar un marco de referencia para llegar a unos acuerdos de lo que es la planeación y como se realiza esta.

Dentro de los primeros acuerdos se establece la necesidad de unificar criterios de planeación, para lo cual se propone realizar el trabajo desde el marco de la EpC. En este sentido, la docente 1 afirma “es importante apropiarse del marco de la EpC y así lograr el desarrollo de las planeaciones lo mejor posible, teniendo claro qué es el tópico generativo, qué es una meta de comprensión, qué es un desempeño y qué es la evaluación continua” (acta 8). De la misma forma, se acuerda transversalizar la planeación alrededor de la dimensión de la forma de comunicación. En este sentido la Docente 1 afirma “vamos a utilizar la dimensión comunicativa que se hace transversal en cada una de la aulas de clase”. (acta 8).

En este momento se da inicio a un proceso de reflexión sobre el proceso de planificación que lleva a las docentes investigadoras a encontrar sentido a la planeación y al rol de esta en su práctica. En este momento la Docente 2 afirma “estos cambios de visión y concepto en cuanto a la realización de una planeación parten de la reflexión sobre la propia práctica y el sentido de la verdadera enseñanza y del verdadero aprendizaje” (reflexión de énfasis). En la misma línea, la Docente 3 afirma “antes no hacíamos reflexión sobre lo que sucedía en el aula y este proceso permite cambiar muchísimas cosas a la hora de planear” (acta 15). De igual forma, la Docente 1 afirma “la práctica es la que permite mejorar la planeación”.

La reflexión generada también propicia cambios en la acción. Por ejemplo, invita a las

docentes a soportar sus planeaciones en referentes teóricos. En este sentido, la Docente 1 comenta “ahora yo me documento para hacer las planeaciones y leo”, de igual forma la Docente 3 comenta “he estado buscando información que me permita proponer una muy buena actividad para los estudiantes de matemáticas” (acta 3). En el mismo sentido, la Docente 3 señala que “a través de todas estas lecturas y estrategias que hemos venido buscando se comprueba que las actividades que uno hace tienen algún sentido pero que uno no las conoce” (acta 4).

Otro cambio en la acción se evidencia en el tipo de actividades que se plantean, en el caso de la Docente 1:

yo antes hacia las actividades sin tener conexión, en cambio ahora si miro que desempeño voy a potenciar y que actividad será bueno para desarrollar esto.

Antes retomaba el tema, si veíamos sustantivos daba la definición y buscaba la actividad que estuviera enfocada en sustantivo sin pensar en el desarrollo de una actividad específica, Ahora pienso antes, busco y leo. (acta 16).

En este orden de ideas, la Docente 3 expresa: “ahora lo primero que hacemos es diseñar unas metas y después de que tenemos diseñadas esas metas buscamos una serie de actividades que nos ayuden a potenciar esas metas” (acta 16).

Lo anterior favorece un ambiente de diálogo y colaboración durante la fase de planeación. Esto se evidencia en lo ocurrido en un diálogo a propósito de una dificultad encontrada por la Docente 1, en el que la Docente 3 le ayudó a la búsqueda de una actividad. Docente 3:

a partir de esta reflexión no podría salir la actividad, o a partir de la rutina ver- pensar- preguntarse buscando una imagen donde hayan ríos diferentes clases de animales, diferentes especies y otra cuando entre el ser humano con una motosierra a tumbiar los

árboles a desgastar y la otra cuando ya se seca el río y se pone árida la tierra con esa podría salirle el cuidado del medio ambiente. (acta R, 20 septiembre).

A partir de estas reflexiones se inicia la configuración de una nueva perspectiva frente a la planeación. Las docentes investigadoras se apropian de diferentes elementos del marco de la EpC, proponen metas de comprensión transformando estándares del Ministerio de Educación, sugieren desempeños de comprensión alineados en esas metas, elaboran rutinas de pensamiento acordes a los desempeños y metas, así como también estructuran las clases desde los tres momentos propuestos por la EpC.

En cuanto al uso de las rutinas podemos presentar el siguiente diálogo:

Docente 1: Por ejemplo yo antes no usaba las rutinas.

Asesor: Listo esos son cambios, antes no usabas rutinas ¿por qué las usas ahora?

Docente 1: Antes no las conocía y ahora las conozco y sé que ellas tienen la intención de desarrollar algo en los niños.

En el acta de reflexión del primero de octubre, la Docente 1 describe las actividades que desarrollará haciendo uso de los conceptos asociados al marco de la EpC:

Para la próxima clase de ciencias voy a realizar las siguientes actividades: en el nivel exploratorio realizaré la Rutina de pensamiento Ver-Pensar-Preguntar presentando imágenes del caracol y animales a los que se les ve el esqueleto. En la fase de investigación guiada les voy a poner un video, que elaboren una sopa de letras de animales vertebrados e invertebrados, les voy a llevar una lectura de los animales. En el proyecto final, pienso ponerlos a escribir un texto sobre lo que aprendieron de los animales vertebrados y los invertebrados. (acta R, 1 octubre).

Otro elemento que se empieza a vincular en las planeaciones son los estándares de competencias. Inicialmente la Docente 3 pregunta “¿Los estándares deben ir en la planeación?” y el asesor manifiesta que: “al estándar se puede hacer con la estructura de comprensión, entonces se debe redactar el tópico a la luz del estándar. También se puede traducir el estándar a una meta de comprensión, otros se pueden adaptar como desempeños de comprensión” (acta, 13). Posteriormente, esto se fortalece como lo manifiesta la docente 2 “son fundamentales para la planeación y se debe utilizar un estándar y las metas que se redactan le deben apuntar a ese estándar” (acta R, 10 de febrero).

Finalmente, las planeaciones se empiezan articular alrededor de la dimensión comunicativa, planteando un tópico generativo común y unas metas de comprensión en la dimensión comunicativa.

El siguiente diálogo muestra la discusión a partir de la cual se construyó el tópico generativo.

Docente 1: El tópico tiene que ser algo relacionado con la lectura.

Docente 3: Podría ser, ¿Cómo las actividades lúdicas desde las áreas fortalecen procesos”.

Asesor: Tengan presente que eso es lo que le van a presentar a los estudiantes.

Docente 1; Podría ser “El maravilloso mundo de la lectura”.

Asesor: Ese es un título.

Docente 1: Tiene que ser algo que los motive a que miren qué es.

Docente 3: ¿Por qué la lectura te permite conocer diferentes historias, mundos o situaciones?, ¿Por qué la lectura te permite adquirir diferentes

conocimientos?

Asesor: Ahí tienen dos cosas potentes: lectura y conocimiento.

Docente 1: ¿Cómo a través de la lectura descubro lo que me rodea?

Asesor: Miren ejemplos de tópicos.

Docente 1: El tópico tiene que ser global.

Docente 1: ¿Cómo la lectura me permite comunicar?

Asesor: Sí, pero más bonito, lo interesante sería que el niño entienda o comprenda que la lectura y la escritura son procesos de comunicación, que yo escribo para que alguien me lea y leo para entender lo que otro quiere expresar.

A partir de este diálogo se configura el tópico que articula las planeaciones de las tres docentes: “Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”.

Una vez definido el tópico, en las planeaciones se inicia el proceso de diseño de metas que apunten a la dimensión comunicativa. Para esto se tomaron los elementos propuestos por Cuetos (2011) y otros conceptos que emergieron durante las reflexiones.

La Docente 1 propone, “entonces pensamos hacer unas metas generales enfocadas en los procesos lectores” (acta 5). Por otra parte, la Docente 3 dice “ahora lo primero que hacemos diseñar unas metas y después de que tenemos diseñadas esas metas buscamos una serie de actividades que nos ayuden a potenciar esas metas”. (acta 16). También describe la unidad haciendo referencia a la meta de comprensión comunicativa “El estudiante comprenderá que los signos de puntuación permiten una buena comprensión. La unidad esta planteada

porque no he tenido la oportunidad de trabajar con ellas y se llama “puntos cardinales” (acta R, 1 de octubre).

En conclusión, podemos sintetizar el desarrollo de esta etapa de planeación con la afirmación del asesor en una de las reuniones de acompañamiento: “eso es la planeación, como categoría ¿qué contenido planteo?, ¿qué actividades propuse? y ¿Por qué?, ¿qué es lo que quiero que aprendan? y ¿cómo voy hacer para que lo aprendan?”.

5.1.2 Procesos de actuación en el aula

El docente es el mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es el encargado de diseñar el andamiaje, tal como lo expresa Smith (1983), citado por Guzmán R.: “el aprendizaje no se da gracias a los programas y a los métodos, sino al papel mediador del maestro con su sabiduría e intuición” (p. 237). Es aquí en este punto donde podemos retomar como han surgido los cambios de las docentes investigadoras, los cuales se evidencian en los tres momentos retomados del análisis de los diarios de campo.

En el momento 1, las instrucciones estaban orientadas a seguir parámetros con órdenes, este proceso es muy similar en las tres aulas de clase. Un aspecto común, es que los niños casi siempre se limitaban a seguir la instrucción de las profesoras, lo cual se evidencia en las consignas que daban las docentes. En el aula 1 la profesora les entregaba un papelito en blanco, y les pedía: “escriban su nombre, para esta actividad cuentan con cinco minutos”, “vamos a contar cuántas vocales tiene mi nombre” “observen bien los nombres y miren que hay de común o igual, cuáles letras o vocales se repiten” (observaciones de clase durante el momento 1).

En el mismo sentido en el aula 3, encontramos las siguientes instrucciones: “saquen el cuaderno de matemáticas para iniciar la actividad”, “En la clase anterior habíamos visto

que se pueden utilizar cuatro pasos o estrategias para resolver problemas. ¿Cuáles son esos pasos?... voy a copiar un problema en el tablero para que utilicen los cuatro pasos y lo desarrollen... les voy a entregar una hoja con tres problemas y van a desarrollar uno solo individualmente, pueden seguir la secuencia del tablero, utilizando la cuadrícula o simplemente de corrido pero poniendo un subtítulo” (observaciones de clase durante el momento 1).

En el momento 2, las docentes investigadoras ya se han apropiado de otro lenguaje que motiva e invita al estudiante a ser parte del proceso de comprensión, esto debido a la fundamentación teórica, a los aprendizajes adquiridos en la maestría, a los procesos de diálogo con las compañeras y el asesor, y a la reflexión sobre la práctica. A esta altura se puede evidenciar que el tipo de instrucción de las docentes ha cambiado.

En el aula 1, las instrucciones son del tipo:

vamos a iniciar nuestro proceso de observación, para observar debo estar calladito, porque vamos hacer la rutina de pensamiento ver, pensar y preguntarse...vamos a observar durante unos cinco minutos, pueden pasar y mirar las imágenes pero con la boquita cerrada... el paso a seguir es hacer una reflexión, voy hacer una pregunta, van a tener un momento para pensar acerca de la pregunta y hacer conexiones...vamos a utilizar la voz de la palabra para que ustedes tengan participación y todos nos podamos escuchar...(Observaciones de aula durante el momento 2).

En el aula 2 también se evidencian cambios y se pueden observar instrucciones como: “iniciaremos realizando una descripción de un compañero, escogeremos un compañero del salón y lo describiremos en forma oral, tendremos en cuenta sus características, cualidades, actitudes, seremos respetuosos al expresar lo que digamos al compañero, ¿quién quiere

iniciar?, (Observaciones de aula durante el momento 2).

En la misma línea, en el aula 3 se observan cambios como:

Chicos, por favor organizarse en grupos de cuatro para poder realizar la actividad"...vamos a observar y a leer la información que está en el tablero, van a construir un texto con sus propias palabras sobre ¿qué son las adivinanzas?, ¿Para qué sirven?, ¿Cómo se pueden utilizar?, Pero no es copiar, solo es tomar como apoyo lo que está en el tablero... vamos hacer una rutina de ¿Qué veo? ¿Qué pienso? ¿Qué me pregunto?, les voy a entregar un formato y cuando cada uno lo tenga en la parte de abajo van a escribir el nombre y cuando pegue la imagen en el tablero van a contestar en el primer cuadrado la pregunta que aparece ahí...vamos a buscar que todos participen, entonces una persona diferente de las que ya han participado que nos cuente qué piensa (Observaciones de aula durante el momento 2).

Finalmente, las instrucciones en el momento 3 tienen una estructura diferente, el estudiante participa más y de manera natural, las preguntas no son dirigidas, son más abiertas.

En el aula 1 se inicia la actividad saludando a los niños, la introducción es la siguiente:

vamos a trabajar algo muy bonito que ustedes conocen a diario, están rodeados de todo lo que es la naturaleza, vamos a conocer de acerca de las cosas que nos rodean...de los seres vivos...chicos vamos a ver un video de los seres vivos, vamos estar muy atentos porque con lo que vamos a ver, vamos hacer conexión con las preguntas que tenemos... los que vayan terminando la rutina de pensamiento, vienen por cinta, la pegan en la pared para socializarla para que puedan leerla y conocer el pensamiento del compañero. (Observaciones de aula durante el momento 3).

En referencia al mismo aspecto en el aula 2, encontramos instrucciones cómo:

Vamos a conversación en papel, cada uno tendrá una hojita y responderá a la siguiente

pregunta: ¿cuál es tu razón para escribir?, ¿por qué?, ¿para qué escribes?... recuerden, respondo de manera individual...organicémonos en círculo para poder ver a nuestro compañero y escuchar sus ideas...observen la imagen por 2 minutos. Ahora realizaremos, en el formato ¿Qué veo? Escribe todo lo que ves, lo que viste. ¿Qué pienso? Escribe todo lo que piensas. ¿Qué me pregunto? Ahora escribe que te preguntas, qué preguntas te generaron la imagen. (Observaciones de aula durante el momento 3).

En este orden de ideas retomamos el aula 3, donde se inicia la clase “pidiendo a los estudiantes que organicen las sillas del salón en forma de u... se invita a los estudiantes a observar específicamente la información nutricional y se les pide que señalen todas las palabras desconocidas... con la imagen que se muestra, vamos hacer una rutina de pensamiento ver -pensar – preguntar; Para ello se les entrega una fotocopia con un organizador gráfico, para que escriban sus ideas” (Observaciones de aula durante el momento 3).

Otro aspecto que permite evidenciar cambios significativos, es el relacionado con el tipo de preguntas y la intención de las docentes investigadoras.

En un primer momento las preguntas estaban enfocadas a recuperar información memorística sobre un contenido, se esperaba una única respuesta o algo similar a lo que la profesora pensaba. Preguntas como, ¿qué forman las vocales? (Docente 1), ¿en qué veníamos trabajando la clase anterior?, ¿cuáles son los términos de la división? (Docente 3), ¿qué es un adjetivo?, ¿qué tipos de adjetivos hay? (Docente 2) son ejemplos de las preguntas utilizadas.

A medida que se avanza en el proceso las preguntas tienen otra intención; se enfocan a

identificar los conocimientos previos del estudiante, buscan explorar su pensamiento, promueven la argumentación y motivan la discusión. Esto se evidencia en interrogantes como: “¿qué más necesitan los animales para vivir?, ¿qué te hace decir eso? ¿la jirafa que está en esta selva de que se alimenta?” (Docente 1), “¿cuál es tu razón para leer?, ¿qué género de texto leíste?, (Docente 2), ¿dentro de esos números hay alguno que les esté dando alguna información?, ¿a qué clase de número pertenece esa representación gráfica? (Docente 3).

En el momento 3 las preguntas tienen otra estructura, cuentan con una intención definida e involucran al estudiante para que exponga sus ideas y participe. Esta estrategia permite hacer un cambio en las preguntas que surgen en el aula. Se evidencia una mejor apropiación, por parte de las docentes, de las rutinas de pensamiento. El ambiente de aula es más participativo gracias al tipo de preguntas utilizadas: “¿Tú qué piensas que es un ser vivo?, ¿de quién vas a conocer el pensamiento? (Docente 1), “¿quién quiere expresarlo o decirlo con sus propias palabras?, ¿qué te hace decir eso?” (Docente 2), ¿qué elementos hacen parte de la información nutricional?, ¿en qué se diferencian?, ¿hay unos números más grandes o más pequeños que otros?, ¿cómo los identificas?” (Docente 3).

A esta altura del proceso las docentes adquieren conciencia de sus procesos de intervención en el aula, la reflexión es permanente y realizan análisis de sus actuaciones en el aula cada vez más profundos. A continuación, presentamos un diálogo entre el asesor y la Docente 1 en que se evidencia este cambio.

La Docente 1 narra un episodio de clase en el que ante la pregunta ¿qué ves? Un estudiante responde: “Yo veo vocales y un perro”.

Asesor: ¿Qué hizo con la respuesta del niño 1?

Asesor: El ve las vocales y un perro, ¿qué hizo después de eso?

Docente 1: Seguí preguntando y no me detuve a pensar en la respuesta del niño.

Asesor: Ahora qué piensa.

Docente 1: Debí haber preguntado ¿Qué te hace decir eso? Poner en práctica las rutinas de pensamiento.

Asesor: Ahí ya se está haciendo análisis de actuación.

Este tipo de reflexiones son las que permite la investigación-acción, ya que parten del análisis de su propia práctica para tenerlas como sustento en las próximas planeaciones.

Otro elemento que permite evidenciar cambios en las docentes investigadoras son las acciones de aula que emergen durante el proceso, es así que en el primer momento, en el aula 1 y 3, los estudiantes generalmente estaban organizados en filas, lo que se buscaba era el orden y la disciplina.

A partir del segundo momento a través de las reflexiones se ve la necesidad de cambiar la distribución del aula, tomando la decisión se organizar las sillas en mesa redonda, cuadrada o forma de “u”, para lograr una mejor distribución y de esta forma visualizar a todo el grupo y que ellos se vean y escuchen cuando participan.

En la misma línea, se fortaleció el trabajo colaborativo en el aula 1 y 3 a través de trabajos en grupos.

En el aula 2, este proceso se venía realizando desde el primer momento y se evidencia cuando la docente argumenta, “Los estudiantes del grado 402 trabajan en grupos; estos grupos se han organizado de manera aleatoria desde marzo y están conformados por 4 estudiantes cada grupo o máximo 5, se establecieron roles, se otorgó autonomía a cada

grupo para establecer su nombre teniendo en cuenta valores y/o metas del grupo”. (Docente 2).

Otra de las acciones que permite evidenciar los cambios significativos en el aula son las rutinas de pensamiento. El uso de esta herramienta cambia y fortalece la práctica docente, ya que a través de estas acciones el estudiante da a conocer lo que piensa y se puede evidenciar cuando en aula 1 se toman acciones como: “Como ya tiene terminada la rutina entonces cuéntenos por qué escogiste el color rojo... chicos vamos a observar y a escribir, cuando terminemos vamos a intercambiar las hojas con el compañero” (Docente 1). En el aula 2 se realizó la rutina de pensamiento, “antes pensaba-ahora pienso” con los términos adjetivo y sustantivo; esto con el fin de verificar si había ahora más claridad. En este proceso se evidencian cambios significativos en las acciones de aula y de la práctica docente, esto se generó como consecuencia del trabajo colaborativo y las reflexiones que se dan entre las docentes investigadoras y el asesor

5.1.3 Evaluación

En un primer momento, cuando se hablaba de evaluación solo se hacía referencia a una práctica rutinaria, que buscaba verificar qué tanto había aprendido un estudiante. Se materializaba en un simple valor numérico que refleja las respuestas que los niños daban a algunos cuestionarios o el cumplimiento de algunas actividades. No eran tenidos en cuenta los procesos para identificar los avances que los niños iban alcanzando.

La evaluación en el aula era unidireccional, hecha solo por el profesor. Cuando se proponía la autoevaluación, no se permitía la participación de los estudiantes para establecer los criterios, la retroalimentación era limitada y los criterios de evaluación no eran claros ni para el profesor ni para los estudiantes.

Las planeaciones y su implementación en el marco de la EpC nos llevan a revisar los procesos evaluativos en cada una de las aulas. Establecer la metas de comprensión, pensar en cómo estas se van a alcanzar y que tipo de actividades se pueden proponer para alcanzarlas, nos ha llevado a cuestionarnos acerca de cómo sabemos que nuestros estudiantes están comprendiendo.

En este sentido, las docentes investigadoras incluyen en su práctica evaluativa el uso de listas de chequeo, matrices y rúbricas. Sin embargo, son consciente de que aún requieren de un trabajo de apropiación y mejora.

De otra parte, la implementación de la metodología de investigación acción, propició la evaluación permanente de las prácticas de aula, puesto que cada ciclo de acción llevaba implícita una evaluación fundamentada en las evidencias que se recolectaban durante la implementación. De esta manera, en cada ciclo las docentes investigadores identificaban los aspectos positivos de su intervención en el aula y también aquellos aspectos con oportunidad de mejora.

En el siguiente diálogo entre el asesor y la Docente 1 se evidencia el grado de reflexión al que se llega luego de evaluar lo ocurrido durante un episodio de clase:

Docente 1: Por ejemplo en mi caso, los niños ya leen,

Asesor: Dice entonces, tenemos un hecho, los niños leen.

Asesor: ¿A qué crees que se debe eso, que algunos niños lean?,

Docente 1: Hemos trabajado constantemente en ese fortalecimiento de que lean, de que escriban, de que venga miramos que dice acá, hacer deletreo de palabras, lectura de palabras, que si dice mesa qué significa, que hacer la representación con el dibujo.

Asesor: Algunos leen, en qué nivel, pues la prueba nos dará un comparativo de qué tanto leen.

Asesor: ¿A qué se debe?

Asesor: ¿Tú dices que hemos trabajado?,

Asesor: Cuando tú dices hemos a quien te refieres

Docente 1: A los niños ya que están planteadas las actividades desde el fortalecimiento de esos cuatro procesos.

Asesor: Dices las actividades que has propuesto en clase la intención ha cambiado, ¿Qué ha cambiado en esa intención?

Docente 1: Que siempre están centradas en los procesos de lectura

5.2 APRENDIZAJE

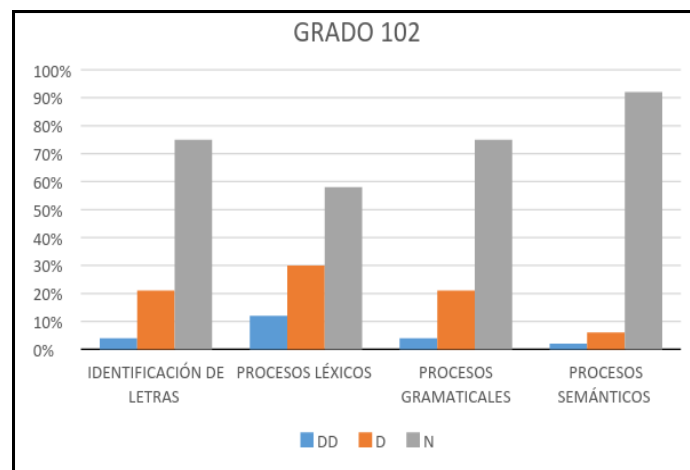
En el análisis de esta categoría, se describen algunas manifestaciones y evidencias relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, que emergen durante la implementación de las diferentes actividades propuestas en las aulas de las docentes investigadoras.

5.2.1 Avances en los niveles de competencia comunicativa lectora.

Con el propósito de revisar los avances en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de los grados primero, cuarto y quinto, se realizó una segunda aplicación de la prueba PROLEC-R.

Los resultados de la prueba muestran que los estudiantes de grado primero avanzaron notablemente en el proceso de lectura. Se observa que en la segunda aplicación la mayoría de los estudiantes (75%) se encuentran en un nivel normal de identificación de letras, mientras que en el diagnóstico ningún estudiante se encontraba en este nivel. De igual

forma, en comparación con la prueba diagnóstica se observa una mejoría en los procesos léxicos. De un (96%) de los estudiantes que se encontraba en dificultad severa se pasa a un (0%) de estudiantes en este nivel. En relación con los procesos gramaticales en la prueba diagnóstica un (96%) se encontraba en dificultad severa, pasando a un (5%) de estudiantes que se encuentran en este nivel. En relación con los procesos semánticos el diagnóstico arrojó que un (33%) de los estudiantes se encontraban en dificultad severa mientras que en la segunda aplicación (0%) estudiantes se encuentra en este nivel. En la gráfica 13 se observan los resultados de la segunda aplicación para cada proceso en el aula 1.

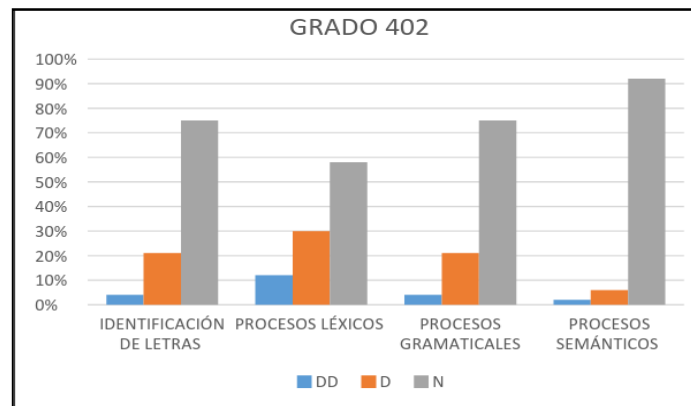


Gráfica 7. Resultados de la prueba en perspectiva de los cuatro procesos lectores, grado primero. Fuente: elaboración propia.

Del mismo modo los resultados de prueba muestran que los estudiantes de grado cuarto han obtenido un avance en el proceso de lectura. Se observa que en la segunda aplicación ya que la mayoría de los estudiantes (75%) se encuentran en un nivel normal en identificación de letras, mientras que en el diagnóstico un (58%) estudiante se encontraba en este nivel. De igual forma, en comparación con la prueba diagnóstica se observa una

mejoría en los procesos léxicos, de un (21%) de los estudiantes se encontraba en dificultad severa se pasa a un (12%) de estudiantes en este nivel, en relación con los procesos gramaticales en la prueba diagnóstica un (33%) se encontraba en dificultad severa pasando a un (4%) de estudiantes que se encuentran en este nivel con dificultad.

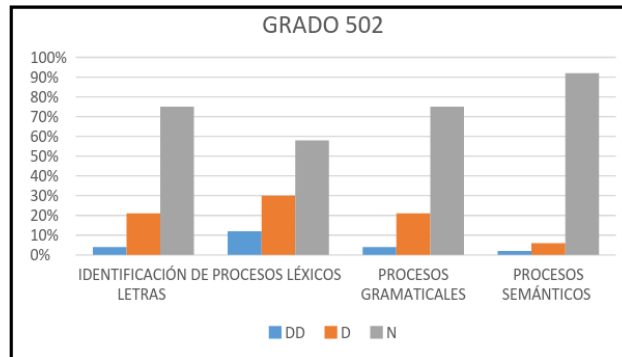
En relación con los procesos semánticos el diagnóstico arrojó que un (11%) de los estudiantes se encontraban en dificultad severa mientras que en la segunda aplicación solo un (2%) de los estudiantes esta en este nivel.



Gráfica 8. Resultados de la prueba en perspectiva de los cuatro procesos lectores, grado cuarto. Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la prueba de grado quinto muestran que los estudiantes obtuvieron un avance en el proceso de lectura. Se observa que en la segunda aplicación algunos estudiantes (40%) se encuentran en un nivel normal en identificación de letras, mientras que en el diagnóstico ningún estudiante se encontraba en este nivel. De igual forma, en comparación con la prueba diagnóstica se observa una mejoría en los procesos léxicos, de un (63%) de los estudiantes se encontraba en dificultad severa se pasa a un (0%) de estudiantes en este nivel, en relación con los procesos gramaticales en la prueba diagnóstica un (46 %) se encontraba en dificultad severa pasando a un (15%) de

estudiantes que se encuentran en este nivel con dificultad severa. En relación con los procesos semánticos el diagnóstico arrojó que un (63%) de los estudiantes se encontraban en un nivel de normalidad mientras que en la segunda aplicación un (97%) de los estudiantes se encuentra en este nivel.



Gráfica 9. Resultados de la prueba en perspectiva de los cuatro procesos lectores, quinto. Fuente: elaboración propia.

5.2.2 Avances en los niveles de competencia comunicativa escritural

Otro aspecto que permite ver en los estudiantes cambios significativos es la competencia comunicativa escritural. Este proceso se articula desde las áreas de ciencias, matemáticas y lenguaje con el tópico generativo “Yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”. Estos son dos procesos donde el uno necesita del otro y se van dando generalmente a la par y cuando se convierten en el eje central de las planeaciones se van evidenciando cambios. Estos cambios se evidencian en los momentos 1, 2, y 3 de cada aula.

Aula 1

Al principio la mayoría de los niños no identificaban las letras, su escritura era de forma natural, como se evidencia a continuación en la imagen.

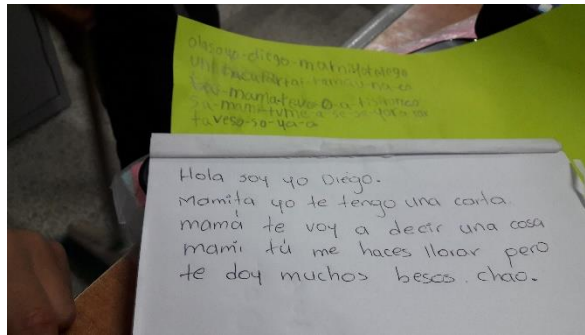
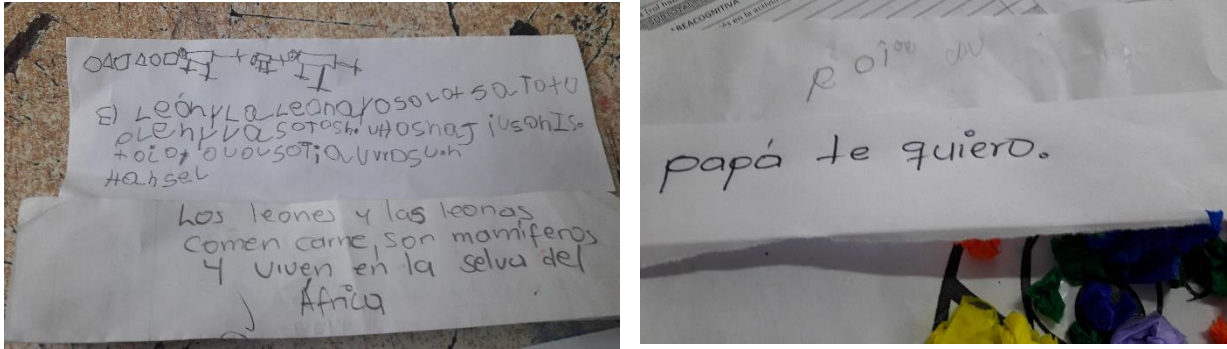


Imagen 49. Escritura de estudiantes, primer momento, aula 1. Fuente: elaboración propia.

Para el segundo momento la gran mayoría de los estudiantes ya habían adquirido el código escrito, este proceso les permitía comunicarse a través de la escritura.

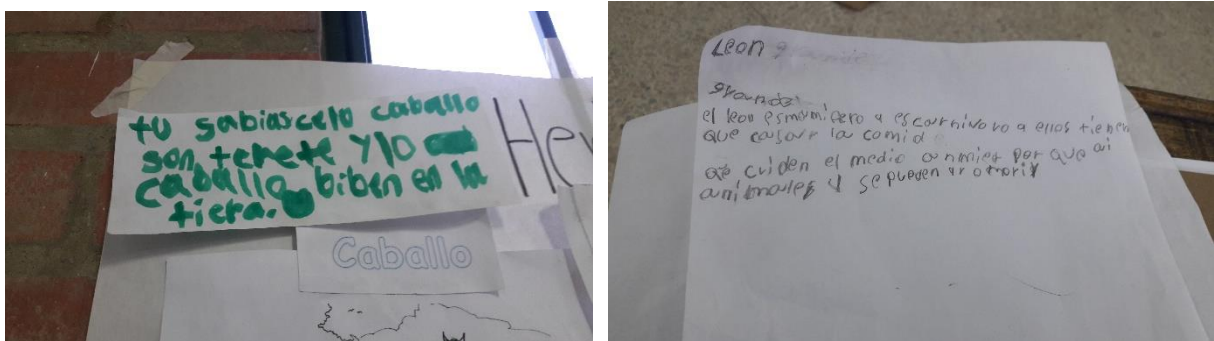


Imagen 50. Escritura de estudiantes, segundo momento, aula 1. Fuente: elaboración propia.

En el momento 3 hay un cambio significativo: una gran parte de los estudiantes utiliza la escritura con otro fin, el de dar a conocer lo que piensan. Este ejercicio les permite que el proceso sea muy comunicativo, ayudado por una estrategia que lo permite, como son las rutinas de pensamiento. Un ejemplo claro de este avance se puede apreciar en la imagen que aparece enseguida.

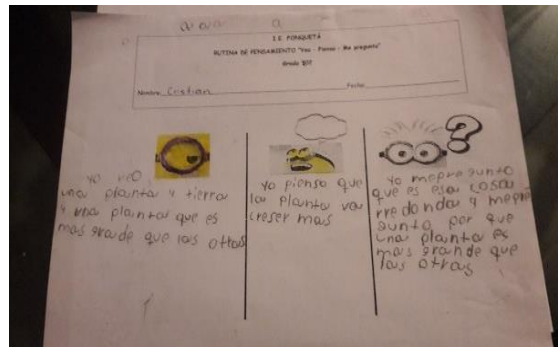


Imagen 51. Escritura de estudiantes, tercer momento, aula 1. Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos una evidencia que permite ver los cambios de intención de los estudiante frente a la escritura. En esta actividad, que consistió en participar en un día de campo y un grupo de ellos tenía la opción de socializar con los estudiante de la institución sobre los animales, ellos escribieron con el fin de invitar a los estudiantes a cuidar el colegio y el medio ambiente, oportunidad que les permitió compartir el pensamiento a través de este escrito.

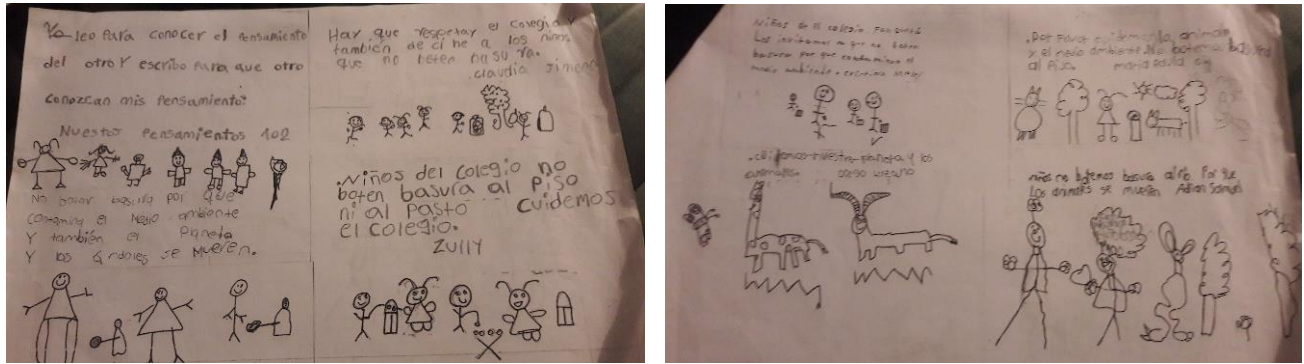


Imagen 52. Ejemplos de escritura con fin comunicativo, aula 1. Fuente: elaboración propia.

Aula 2

El grado cuarto, al inicio de la investigación, presentaba dificultades en la elaboración de textos. Los escritos no tenía una estructura definida, no había presencia de signos de puntuación ni de conectores que les permitieran ser más entendibles. Aunque estaba presente una intención comunicativa, aun no era clara. Los estudiantes estaban acostumbrados a copiar textos, a tomar dictados y a desarrollar actividades memorísticas.

Ahora los estudiantes presentan una escritura espontanea, alfabética, donde hay presencia de algunos signos de puntuación y de uso de conectores que hacen más estructurados los párrafos y por consiguiente, el texto, con una claridad e intencionalidad comunicativa. Elaboran y presentan textos informativos y expositivos de manera individual y colectiva que facilita el desarrollo de la escritura con la posibilidad de escribir para aprender. Igualmente, estas producciones, promueven el meta-análisis y la meta-cognición y permiten apreciar que la lectura, actividad inmersa en el acto de escribir, es un proceso de construcción de sentido y que implica siempre comprensión.

Todo lo anterior se sustenta desde la perspectiva psicogenética de Ferreiro y Teberosky (1991) donde se muestra el proceso de la escritura desde cinco niveles o etapas, dentro de

las cuales está la ortográfica, etapa en la que se encuentra parte de los estudiantes del grupo de observación y aplicación de la estrategia. Desde la misma etapa de pre-escritura ya se muestran como formas de escritura que transmiten un mensaje y una intención comunicativa. Por ello, los objetivos de la escritura deben ir enfocados hacia una función social y propiciar situaciones comunicativas reales dentro del aula.

Las siguientes evidencias dan muestra del avance: los estudiantes consultan sobre temas de interés recurriendo a diferentes fuentes de manera colaborativa, pero ahora extraen la información más importante para dar una información clara sobre las ideas que quieren transmitir a los demás, dando sus puntos de vista o aportes a una solución. Así mismo, ven la importancia del uso de los signos de puntuación, la estructura de los párrafos y el manejo de conectores para hacer más clara su intención comunicativa.



Imagen 53. Muestra de procesos de escritura, aula 2. Fuente: elaboración propia

Definir, por ejemplo, “qué es un lugar turístico” ya no es cuestión de copiar de alguna fuente la información, sino de comprensión, ahora lo expresan con sus propias palabras, transmiten su pensamiento.

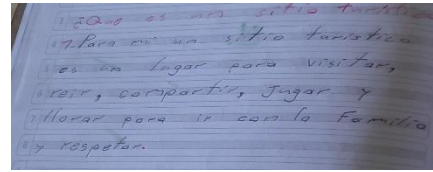
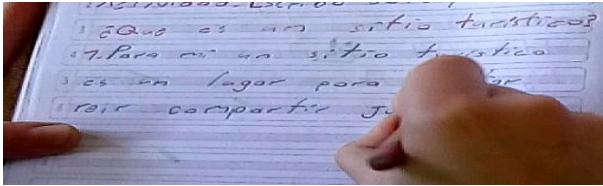


Imagen 54. Ejemplo de escritura, aula 2. Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes continúan consultando información de varias fuentes pero ahora extraen la más importante para darla a conocer a otros, aprender y encontrarle aplicabilidad en su diario vivir.

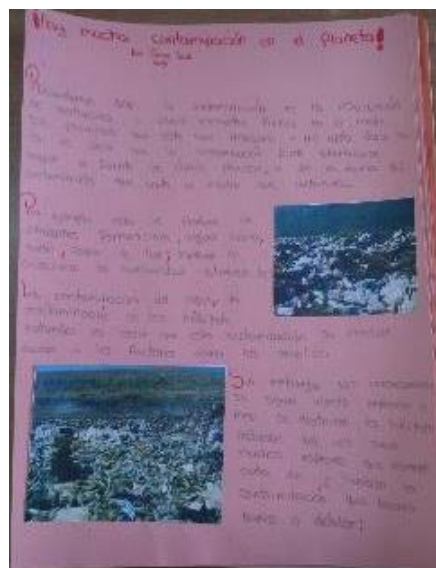
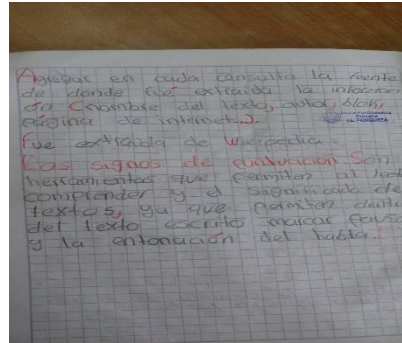
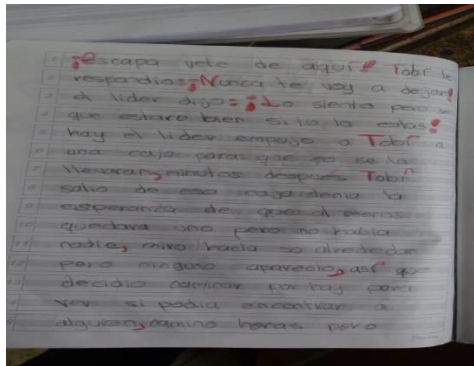


Imagen 55. Otro ejemplo de escritura, aula 2. Fuente: elaboración propia.

Aula 3

Durante la implementación de esta estrategia, la competencia comunicativa escritora ha sido uno de los temas más complejos de abordar, en la clase de matemáticas, no se tenía la cultura de pedir a los estudiantes que escribieran. Al iniciar el proceso fue difícil invitarlos a escribir sobre matemáticas, a la docente se le dificultaba. Es por ello que en el primer momento los niños escribían muy poco, solo líneas, sin signos de puntuación y sin un uso adecuado de la grafía.

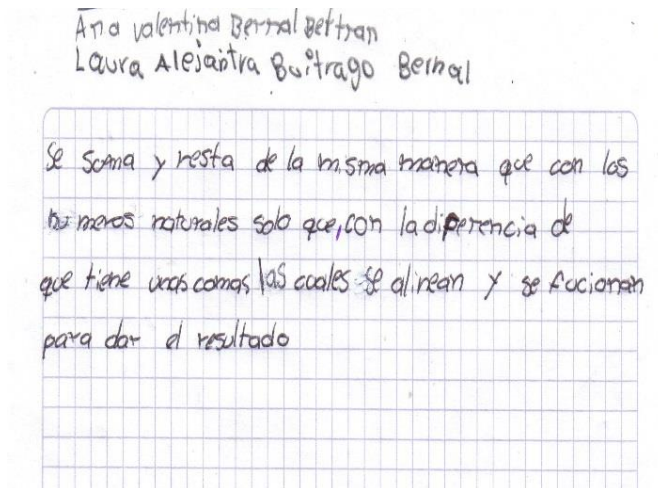


Imagen 56. . Escritura de estudiantes, primer momento, aula 3. Fuente: elaboración propia.

En el segundo momento, surge la idea de plantear un tópico generativo que articule las competencias comunicativas lectoras y escriturales con el área de matemáticas. Se inicia un reto fuerte: ¿cómo invitar a los estudiantes a escribir y leer desde esta área? Para superarlo se retoman las rutinas de pensamiento como herramienta para fortalecer este proceso y se evidencian los procesos que realizan los estudiantes en ellas. En en la imagen que sigue observamos al iniciar el proceso el estudiantes escribía muy poco, hay una serie de palabras, pero hace falta la estructuración gramatical.

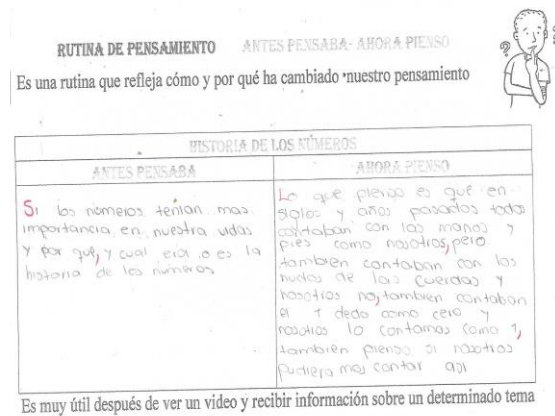
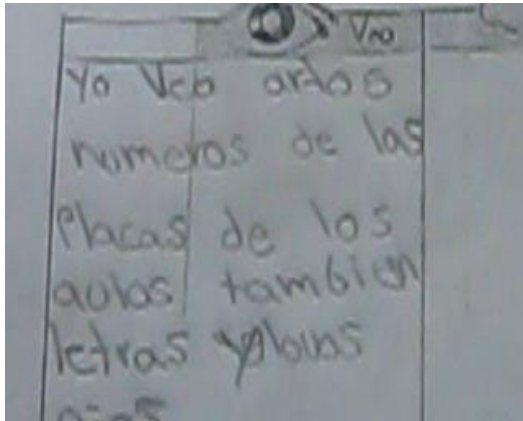


Imagen 57. Escritura de estudiantes con rutinas de aula, segundo momento, aula 3. Fuente: elaboración propia.

De igual forma, al continuar con la implementación, en el momento tres se evidencian cambios en la escritura de algunos niños, empiezan a tener sentido los signos de puntuación, tanto así que en una actividad una niña expresó: “profesora como quiere que lea bien si ese texto no tiene signos de puntuación” En este punto empieza a escribir un texto más largo, intentan hacer un cambio en las grafías, para que sea más entendible el texto. En la imagen que puede apreciarse a continuación, se observa como un estudiante en el inicio de la rutina carece de vocabulario para diligenciarla, y en el ejercicio de escritura sobre el cambio climático, el estudiante maneja algunos signos de puntuación y tiene vocabulario nuevo para escribir.

Como se había mencionado, este es un proceso complejo, de ahí que los avances no sean tan evidentes y quede el reto de seguir trabajando sobre esta perspectiva, con la intención de que los estudiantes y docentes comprendan mejor que la lectura y la escritura es responsabilidad todos.

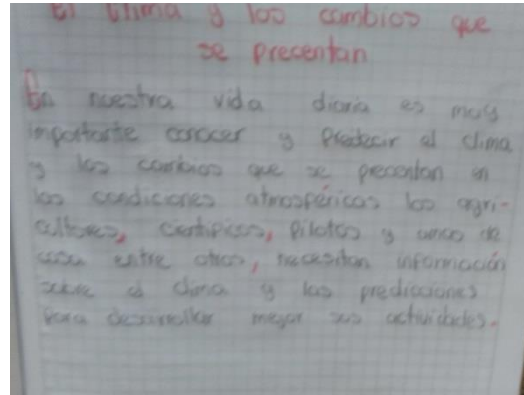


Imagen 58. Escritura de estudiantes, tercer momento, aula 3. Fuente: elaboración propia.

5.3 PENSAMIENTO

A partir del análisis de esta categoría se pueden encontrar algunas evidencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Este seguimiento se hace a través de las preguntas y respuestas que los los mismos dan durante la implementación de las diferentes actividades analizadas, significativas para la comprensión. Rosenshine, Meister, y Chapman (1996) así lo aseguran: “Generar preguntas hace referencia a una estrategia cognitiva de mejora de la comprensión”.

5.3.1 Preguntas de los estudiantes

En un primer momento, los estudiantes realizan preguntas relacionadas con la instrucción docente, esperando tener claridad en lo que tienen que hacer. En las diferentes aulas las preguntas que hacían los estudiantes eran básicas. En el aula 1 se preguntaban por: ¿qué vamos hacer? ¿qué hago? En esta misma línea eran las preguntas del aula 2: ¿qué vamos hacer”, ¿cómo es el título, con rojo o con negro? En el aula 3 las preguntas son de este tipo: ¿sacamos el cuaderno?, ¿dónde resolvemos el problema?, ¿escribimos con rojo o con

negro?, (observaciones de aula, momento 1).

En este orden de ideas, empiezan a emerger preguntas diferentes, los estudiantes están motivados por descubrir cosas importantes sobre los animales, así ocurre en el aula 1: “¿por qué los animales viven en la selva?, ¿cómo se llaman los que comen de todo?” (observaciones, de aula momento 1). En el aula 2 las preguntas de los niños están orientadas a conocer sobre un tema y se dan en estos términos: “¿qué es un sustantivo?, ¿cuáles son las clases de sustantivos?, ¿cómo utilizo los sustantivos? (observaciones de aula, momento 2). De igual forma en el aula 3, las preguntas siguen teniendo énfasis en el contenido que se viene desarrollando en el aula: ¿qué tengo que escribir en la rutina?, ¿Cuáles son los números decimales?, (observaciones de aula, momento 2).

De otra parte, en el momento 3, las preguntas son “genuinas”, se enfocan a buscar e indagar sobre cosas que para los niños son importantes. Ejemplo de estas se pueden apreciar en el aula 1: “¿y usted cómo sabía que la planta crecía?, ¿por qué la raíz la tiene tan grande?, ya acabe la rutina, ¿la cambiamos para leerla? (observaciones de aula, momento 3). En el aula 2 y 3 surgen preguntas que los lleva a cuestionarse, se puede analizar en las siguientes preguntas del aula 2: ¿por qué están discutiendo los dos?, ¿por qué están esos niños dentro del planeta tierra?, ¿será que ellos estaban resolviendo un problema muy grave?, ¿qué estarán hablando, será que están investigando sobre el planeta?, (observaciones de aula, momento 3). En aula 3 surgen preguntas como estas: ¿por qué ese texto no tiene signos de puntuación, ni comas? ¿profesora, cómo quiere que lea bien si el texto no tiene signos de puntuación? (observaciones de aula momento 3).

En un primer momento las preguntas de los estudiantes son básicas. Parecen buscar información para orientarse o tener claridad de lo que espera el profesor, podemos decir

que las preguntas no son reales, más bien buscan una validación, por parte del profesor, de una acción a seguir. En los momentos 2 y 3 las preguntas parecen migrar hacia a lo que Scardamalia y Bereiter, (1992), denominan preguntas de asombro, ya que reflejan un interés por ampliar el conocimiento y obtener una mejor comprensión.

Otra evidencia del cambio de pensamiento de los estudiantes son las respuestas que dan a las preguntas hechas por los profesores, es así que al iniciar la implementación de la estrategia de articulación curricular, en el momento 1, en las tres aulas los estudiantes daban respuestas básicas y concretas a una pregunta.

En el aula 1 las respuestas eran así: “observamos vocales, que hay muchas letras”. En el aula 2 las respuestas fueron un poco más amplias y se puede evidencian cuando los niños dicen “es un lugar con historia, que nos da enseñanzas sobre el pasado, su cultura, sus raíces y creación... las familias aprenden y se divierten a la vez”.

En este orden de ideas, en el aula 3 se puede concluir que las respuestas son básicas, ceñidas a una pregunta: “la edad del capitán del barco es 48 años”, “ninguna”, “ese problema no se puede resolver”. Este tipo de respuestas llevan al docente a reflexionar y lo encaminan en un proceso de cambio para promover otro tipo de respuestas. Para ilustrar esto reproducimos un dialogo de la docente 1 y uno de sus estudiantes.

Docente 1: ¿Cuéntame porque escogiste el color gris? ¿Por qué escogiste este símbolo?,

Estudiante: Representa la cabeza del caballo.

Docente 1: ¿Por qué escogiste esta imagen?

Estudiante: Representa a todos los animales herbívoros.

Docente 1: ¿Tu como sabes que estos animales son herbívoros?

Estudiante: Porque los herbívoros comen hojas.

De la misma forma, en el aula 2 las respuestas tienen un mayor significado: “mi razón para leer es expresar, compartir con mis compañeras, con mis padres y por aprender palabras nuevas, cosas nuevas y divertidas... mi razón para leer es porque puedo experimentar otro tipo de emociones... porque leer me hace feliz, puedo imaginar y es divertido”. En el aula 3 las respuestas al igual que las anteriores son diferentes: “las adivinanzas son algo para resolver y resumir... es como cuando le ponen a uno un problema y hay que darle una respuesta... yo veo números como el 1, 2,3, también veo letras, también veo agujeros, también veo el cielo y rayos”.

Para terminar este proceso retomamos las respuestas de los estudiantes que son mediadas por las preguntas de los docentes en el momento 3.

En el aula 1.

Estudiante: “Los seres vivos son animales”

Profesora 1: ¿Qué te hace decir eso?

Estudiante: “Porque los animales pueden comer y también respirar”

Otro episodio de clase en el que se ilustra el cambio en la forma de preguntar de la docente y las repuestas de su estudiante, es el siguiente:

Profesora 1: ¿Cuéntame de quien estás leyendo?,

Estudiante: “de Diego Alejandro”

Profesora 1: ¿qué escribió Diego en ve,

Estudiante: “yo veo que la planta va creciendo, yo pienso que la planta nace de las

semillas”

Profesora 1: ¿y qué se pregunta?

Estudiante 1: yo me pregunto por qué la plantas tienen raíces y que la planta nace de plantas”.

En la misma línea, en el aula 2 se evidencia que han cambiado la respuesta de los estudiantes. A continuación se presenta la respuesta de un estudiante a la actividad de realizar una descripción de un compañero.

Mi compañero es alto, delgado, piel blanca, cabello café y ojos cafés, tiene unas orejas grandes y una nariz pequeña, es a veces serio y otra alegre, es un buen estudiante”

Otro ejemplo de respuesta es la que emerge de un estudiante durante la aplicación de una rutina de pensamiento Antes pensaba, Ahora pienso “Antes no sabía qué significaba sustantivo, ahora sé que son las cosas, los objetos, los animales, los nombres. Sé que los adjetivos daban cualidades a las personas, pero también a las cosas, animales, lugares.

En el aula 3 ocurre algo similar ante la aplicación de la misma rutina “antes pensaba, ahora pienso” con relación a la operación con números decimales, esta es la respuesta de un estudiante: “Yo antes pensaba que para realizar operaciones con números decimales debía saber sumar muy bien, saber calcular muy bien, dividir bien, también se pueden utilizar para las fracciones...” ,“las operaciones con números decimales es dividir y con fracciones por ejemplo los números racionales son diferentes que los números naturales”.

Los docentes son los encargados de generar habilidades de pensamiento en los estudiantes, esto se puede concluir tal como lo afirma Richhart et al (2014), “las preguntas constructivas de los docentes guían las ideas importantes y los conceptos esenciales, de manera que los

estudiantes no los pasen por alto” (p. 73)

5.3.2 Docentes

5.3.2.1 Concepción Docente

Después de haber adquirido un aprendizaje es necesario revisar el tipo de concepciones que tiene las docentes investigadoras sobre este. Para ello, vale la pena revisar cómo cambian las concepciones docentes a través de nuevos conocimientos que permitan pensar y actuar diferente, para romper las creencias y tradiciones con el fin de transformar el aula y cualificar.

En un primer momento la docente 3 afirma “sí nosotros somos conscientes y tenemos claras nuestras fortalezas y debilidad podremos hacer un excelente trabajo” (acta 3), de igual forma la docente 1 da a conocer el trabajo desarrollado desde la enseñabilidad (acta 4). En este proceso se realiza un comparación entre los análisis de contenido de Gómez (2011).

En la misma perspectiva, la docente 2 comenta “desde enseñabilidad nos sugirieron trabajar la categoría de pensamiento. Entonces, hicieron el ejercicio, trabajar la anticipación y predicción e indicaban las conjeturas y los supuestos y preguntas que surgen de los niños y las evidencias pueden ser las rutinas, fotos, videos y grabaciones” (acta 4).

La docente 1 en la misma acta, dice que “hay organizadores gráficos que nos permiten registrar información de las rutinas de pensamiento” y continua...“lo que uno trabaja con los niños ellos lo apropian, por ejemplo en las rutinas de pensamiento a ellos les gusta preguntar”. La profesora cuenta el proceso de una intervención de aula y afirma: “yo con mis niños desde lenguaje trabajamos oraciones entonces ellos dicen una palabra con esa palabras hacen una oración y desde ahí empezamos a mirar de quien hablamos, que decimos y lo dibujo.”

El cambio de concepción es personal, pero es en conjunto que se logran esos procesos y después de una reflexión profunda. Al respecto el asesor pregunta: ¿qué de eso está ocurriendo? y la docente 1, responde: “uno hace mucha reflexión y ve que hay cosas que uno hace y no estaban enfocadas, por eso ahora trato de buscar cosas que los motiven”. El asesor replica: ¿qué ves diferente de lo que hacías hace dos años a lo que haces ahora? La Docente 1 contesta: el sustento teórico, me paro sobre algo”. En este orden de ideas surgen inquietudes, y es necesario acudir a expertos para que nos ayuden a aclarar dudas y a cambiar las concepciones, es por ello que en el acta 12 la docente 1 expresa: “como iniciamos clase con el profesor Ignacio, le pedimos que nos ayudara para aclarar algunas dudas sobre la unidad didáctica, él nos dijo que las metas estaban bien, pero un cuadrito de dimensiones que habíamos hecho estaba como confuso, también nos validó el tópico nos dijo que estaba muy bien. A partir de esas sugerencias planteamos una segunda unidad. La docente 3 argumenta:

Todo esto me sirvió mucho, cuando se me pedía algo, esperaba que me dieran un formato, una estructura o mejor buscaba una receta de cómo hacer lo que me estaban pidiendo para que me quedara bien, entonces cuando empezamos a indagar sobre estructuras de planeación en el marco de la EpC comprendí y descubrí que cada docente o autor elabora una estructura según la necesidad y capacidad de comprensión.(acta 19).

De igual forma, la docente 1 sustenta su postura:

De hecho no fue fácil cuando decidimos hacer las planeaciones en el marco de la EpC, lo vimos muy fácil, porque habíamos hecho un ejercicio pero no habíamos hecho aplicación, solo la habíamos estructurado, pero cuando realmente vamos a planear para aplicar; empezamos a mirar y uno de los pasos que más trabajo nos costó es mirar

como las metas estaban ligadas con unas dimensiones, entonces entender esa parte del trabajo fue bien complicado, porque no sabía cómo articular y me costó mucho trabajo. (acta 19).

Lo interesante de este proceso es que es difícil pero enriquecedor, que cuando se apropia permite hacer conexiones con los contenidos que busca el docente que sus estudiantes comprendan.

De otra parte, un elemento que permite mover la concepción y el pensamiento docente es el espacio que se da para compartir con otros, este es un proceso que nos cuesta, no es fácil el trabajo en la EpC, las reuniones entre compañeros, abrir las puertas del salón a los demás, pero eso es lo rico, que es retador. Para concluir, la docente 1 realiza una reflexión a las rutinas de pensamiento y expresa: “en lo que ha leído para que sea rutina debe darse periódicamente y por un lapso de tiempo prudente. El tiempo depende del docente, de los beneficios que se hayan obtenido y de las metas propuestas” (acta 19).

Por otro lado, el cambio en la práctica docente surge cuando se es capaz de reflexionar sobre la práctica y se rompe con creencias y se arriesga a cambiar, cuando surge esta provocación y se despierta curiosidad se propicia el deseo de conocer más, de aprender algo nuevo, se intensifica el gusto por seguir en el proceso de aprendizaje. (Richhart, 2015).

En esta perspectiva el cambio de práctica docente se da en la medida que se es consciente de la responsabilidad y de la necesidad de estar en continuo aprendizaje, en este transcurso de crecimiento profesional es cuando se toma la decisión de trabajar sobre el marco de la EpC. En cuanto a este tema se hacen conexiones y es aquí donde la docente 3 afirma: “lo importante que es el trabajo en equipo para lograr los frutos esperados de nuestro proyecto y lo valioso de la comprensión para poder generar esos espacios de análisis y reflexión”

(acta 19).

Otro aspecto que demuestra el cambio en la práctica es cuando en el acta del 20 enero, la docente 1 afirma: “ahora les digo que cuando se les pregunta hay un espacio para pensar, el asesor dice fíjate cómo estás haciendo esto, cómo lo estas localizando, eso es fuerte, ahí hay cambios fuertes y eso a que objetivo responde, al objetivo de identificar cambios en las concepciones. Si tú te das cuenta en la primera transcripción a que le hiciste énfasis”. La docente 3, por su parte, expresa: “lo que pasa es que eso es lo que uno no ve, a veces uno hace la primera implementación, hace la segunda y hasta que no nos tomamos la molestia de hacer este trabajo de reflexión no se puede comparar lo que se hizo, uno puede llegar a o pensar que salió igual, mejor, peor pero faltan esas evidencias que son las que hace que podamos ver qué es lo que ha venido cambiando”.

Para concluir con el análisis de cambio de práctica docente hay que señalar que es necesario hacer reflexión y saber qué pasa en el aula, con los estudiantes, el docente y a su vez analizar si una estrategia funciona o no. Es necesario tener registros como videos, audios, fotos, trabajo de los estudiantes, y hacer transcripción de audios y videos para ser convertidos en un diario de campo, este insumo evidencia los aciertos y las dificultades que emergen en el aula y permite observar categorías que el docente no se imagina que han surgido dentro de trabajo cotidiano.

CONCLUSIONES

La presente investigación permite concluir que cambiar y romper con algunas creencias de los docentes no es fácil, pero es un proceso necesario. Una vez se adquiere consciencia de la propia práctica es posible emprender acciones que busquen la mejora en el quehacer docente.

La reflexión sobre práctica ayuda al docente a identificar aspectos por mejorar, sobre los cuales puede intervenir de manera intencionada planteando acciones que buscan mejorar los aprendizajes y comprensiones de sus estudiantes. Dicha reflexión se potencia cuando se realiza de manera colaborativa, cuando se identifican problemáticas comunes entre pares y proponen acciones comunes de solución. En el caso de esta investigación el análisis de los antecedentes permitió a las docentes investigadores encontrar en las dificultades de sus estudiantes para leer y escribir un punto de partida para genera un diálogo académico.

El diálogo generado permite a las docentes investigadoras contrastar concepciones y creencias en relación con la forma en que se aprende a leer y a escribir, la forma en que se enseña y la posibilidad de trabajar estos dos procesos desde las diferentes áreas.

Así mismo, esta interlocución permite la búsqueda una articulación curricular desde las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje, que fortalezcan la competencia comunicativa desde los procesos lectores y escriturales. Esto se logra a través de la creación del tópico generativo *“yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que otros conozcan mis pensamientos”*, este tópico presenta elementos comunicativos potentes que invitan a leer y a escribir con un fin comunicativo. Este ejercicio evidencia la necesidad de fortalecer los procesos lectores y de escritura que sirven como referencia para el diseño de la dimensión comunicativa que se trabajó desde las diferentes áreas.

Cabe destacar la importancia del proceso de reflexión sobre el valor de la planificación, que lleva a las docentes investigadoras a encontrar sentido a la planeación y al rol de esta en su práctica. Durante el ejercicio de planificación colaborativa emergen algunos elementos que permiten tomar decisiones importantes del proceso, desde esta mirada, retomando cada una de las reflexiones y experiencias vividas dentro del aula y en las sesiones de reunión y discusión, se identifica una ruta que facilita llegar a acuerdos sobre la estructura de una planeación. Dicha ruta es la siguiente:

1. Identificar el contexto (los grupos a trabajar y las personas que van a participar en el proceso).
2. Conocer las fortalezas y nivel de formación de los docentes participantes en el proceso.
3. Identificar un problema común.
4. Definir los procesos comunes a fortalecer.
5. Establecer los elementos comunes a las diferentes aulas y que permiten hacer la articulación.
6. Identificar las dificultades que los estudiantes presentan en relación con el elemento problémico a resolver.
7. Establecer un marco conceptual sobre el cual estructurar el diseño de las estrategias que se llevarán a cada una de las aulas.
8. Revisar en qué medida cada miembro del equipo se apropió del marco seleccionado.
9. Proponer metas de comprensión u objetivos de aprendizaje comunes.
10. Diseñar actividades comunes que busque alcanzar las metas propuestas y adaptarlas de acuerdo con la población y el contexto particular de cada aula.

11. Realizar de forma escrita la planeación.
12. Aplicar actividad y recolectar evidencias de audio, fotos y video para hacer la transcripción.
13. Compartir las evidencias con el equipo y evaluar la actividad propuesta con el propósito de identificar aspectos positivos y aspectos por mejorar en cada aula.
14. Reflexionar de manera individual y colectiva frente a los aspectos observados en cada aula.

A partir de estas reflexiones se inicia la configuración de una nueva perspectiva frente a la planeación en la cual se ve la necesidad de incluir estrategias que promuevan mejores aprendizajes y el desarrollo de competencias de los estudiantes.

Una herramienta que permite fortalecer estos procesos son las rutinas de pensamiento, porque son novedosas, benefician los métodos de enseñanza y aprendizaje y promueven actitudes para hacer visible el pensamiento, al tiempo que cambian la perspectiva tanto de docentes como estudiantes.

De otra parte, producto de la reflexión y la experiencia práctica, las docentes investigadoras encontraron en las rutinas de pensamiento una herramienta potente para fortalecer la competencia comunicativa lectora y escritora de los estudiantes, dando al profesor la posibilidad de brindar espacios para que realice actividades significativas.

A medida que las docentes investigadoras comprendían el sentido de las rutinas y las implementan en sus aulas, se evidencian cambios en los procesos escriturales y lectores de los estudiantes, estas actividades permitieron que los niños escribieran para que los compañeros conocieran su pensamiento, a través del intercambio de organizadores gráficos.

Este fue un proceso que no se dio desde el inicio, pero que a partir del segundo momento empezó a emerger, mostrando cambios significativo. Con las rutinas de pensamiento, la gran mayoría de los niños las apropian y las interiorizan para dar a conocer su punto de vista, hacer conexiones , además les brinda la oportunidad para que todos participen, rompiendo los esquemas, donde siempre participa el mismo.

En este proceso se pudo concluir que cuando varios docentes tienen objetivos comunes y se trabaja de forma colaborativa, desde las diferentes áreas, se evidencian cambios tanto en las prácticas de los docentes participantes como en los aprendizajes de los estudiantes. En relación con las prácticas docentes se observan cambios en la forma de planear, el sentido que le dan a la planeación y la forma en la que documentan y ejecutan en sus aulas.

Cuando nosotros como docentes cambiamos la forma de enseñanza, este proceso incide directamente en el aprendizaje de los estudiantes y se evidencia en las acciones que ellos realizan, en la forma de comunicarse, en la interacción en el aula, en las preguntas, en las respuestas y en las conexiones con diferentes textos.

RECOMENDACIONES

El trabajo colaborativo beneficia al docente, porque se pueden encontrar espacios de reflexión y articulación curricular entre diferentes áreas del conocimiento, el verdadero potencial está en descubrir las cosas que suceden en el aula. Por esto es importante habilitar espacios en la institución en donde sea posible el encuentro de los profesores para realizar planeaciones.

La documentación del trabajo en el aula es un insumo que permite analizar y evidenciar lo que sucede allí, brindando herramientas fundamentales al docente para identificar fortalezas y debilidades tanto de estudiantes como de su propia práctica. Por lo tanto, se invita a los docentes a grabar sus clases y analizarlas con el propósito de evaluar su actuación y buscar mejoras en la práctica.

Otro elemento potente que se invita a conocer y a llevar al aula son las rutinas de pensamiento ya que permite potenciar el aprendizaje y hacer visible el pensamiento de los niños tal como lo expresa Richhart y Perkins (2008), “el aprendizaje es consecuencia del pensamiento” (p. 21).

6 REFERENCIAS

- Adam, J.M. (1997). *“Los textos: heterogeneidad y complejidad”*, *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Álvarez, A., y Ochoa, R. (2004). *Eficacia de las estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en niños de 5 y 6 años*. (Tesis de pregrado). Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Aragoneses Alonso, M. Á. (2012). *Las competencias docentes en la educación infantil*. (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio. Valladolid, España.
- Arismendy Rodríguez, J. L., & Latorre Godoy, N. E. (2016). *Programa IN-Fórmese: Curso Desarrollo de competencias en el acceso, uso y evaluación de la información en el ámbito académico*. V Congreso Internacional de Bibliotecas Universitarias. Lima, Perú.
- Aquilla Barrera, T. G. (2012). *Elaboración de material didáctico y su cartilla de aplicación, para implementar el método fonético en la enseñanza de la lectura en el segundo año de Educación Básica de la unidad educativa Ángel Héctor Galeas Rivadeneira de la comunidad de San Ramón, perteneciente a la parroquia Sevilla Don Bosco del cantón Morona, provincia de Morona Santiago, en el año lectivo 2011-2012*. (Tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador.

- Baquero Mendoza, P. (2016). *Efecto de las prácticas de enseñanza sobre el aprendizaje de la lectura de estudiantes independientes y sensibles al medio en primer grado* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Baquero, N. (2001). *Evaluemos Competencias de Lengua castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Barajas, Y. E. L. (2012). *La evaluación de las competencias docentes de profesores de licenciatura en Educación Preescolar y Primaria: el caso de una Escuela Normal Mexicana*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 140-158.
- Barboza, F., & Peña, F. (2014). *El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria*. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Bassols, M & Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Beaugrande, R & Dressler, J. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Beltrán, A. L. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa Calpe
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires – Barcelona – México. Paidós.
- Borsani, M. J (2015). *Aprender y enseñar a leer y a escribir*. Argentina: Homo Sapiens.
- Botero, Á. R. (2016). *Lineamientos para la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad*. *Katharsis*, (9), 65-72.

- Cano García, F., García, Á., Justicia Justicia, F., & García-Berbén, A. B. (2014). *Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo*.
- Camino Toledo, S. (2015). *Análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en los centros educativos*.
- Casanova Pastor, G., & Molina Jordá, J. M. (2015). *Desarrollo de competencias a través de recursos TIC en materiales docentes*.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona España: Editorial Paidós.
- Cassany, D., Luna, M & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Coronel, D. (2015). *El juego lúdico como estrategia didáctica para la enseñanza de la lectura en los niños y las niñas de primer grado*.
- Correa, R. D., & Miranda, A. J. M. (2013). *Definición de un enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura en el proceso de transición de la educación preescolar a la básica*. Praxis, (1), 25-32.
- Cortes Ovalle, C (2016). *Propuesta de inserción de algunos principios del pensamiento complejo en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en grado primero*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. España. Wolters Kluwer.
- Daza S. y Quintanilla M. (2011). *La enseñanza de las ciencias naturales en las primeras edades. Su contribución a la promoción de competencias de pensamiento científico*. Volumen 5.

Delords, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*.

De Juanas Oliva, Á., del Pozo, R. M., & Ballesteros, M. G. (2016). *Competencias docentes para desarrollar la competencia científica en educación primaria*. Bordón. Revista de pedagogía, 68(2), 103-120

De Juanas Oliva, Á., Martínez, Á. E., del Pozo, R. M., & Franco, E. P. (2012). *Competencias docentes para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos. Investigación en la Escuela*, (78), 43-54.

Díaz Beltrán, M. B., Vargas, M., & Isabel, M. (2012). *Reestructuración del plan de estudios para una educación integral en el Colegio Integrado Marco Fidel Suárez del municipio de Pulí Cundinamarca*.

Dubois, M. E. (2005). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. México: Aique.

D'Amore, B., & Martini, B. (1997). *Contrato didáctico, modelos mentales y modelos intuitivos en la resolución de problemas escolares típicos*. Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas, 32, 26-42.

Esteban, M. (2016). *Evaluación de competencias docentes*. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 4(1), 63-78.

Fandiño, M. I. (2010). *Múltiples aspectos del aprendizaje de la matemática*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Quito, Ecuador: Instituto Fronesis.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- Flórez, R., y Restrepo, M. (2000). *Alfabetismo emergente. Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Frias Granell, E. (2016). *Desarrollo y perfección de mis competencias docentes en una situación educativa de lengua de 5° de Primaria*.
- Fuentes, L. S. F., & Careth, N. C. (2014). *La enseñanza de la lectura en grado primero en instituciones oficiales municipales*. Escenarios, 1(15), 60-74.
- García, B., Valencia, A., & Pineda, V. J. (2012). *Auto-evaluación de competencias docentes*. Memorias del II Coloquio Iberoamericano Homenaje a la Dra. Edith Litwin, 66.
- García, J., & Organista, J. (2006). *Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(2), 1-17.
- Giudice, J., Godoy, M., & Moyano, E. I. (2016). *Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología: avances de una investigación interdisciplinaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(69), 501.
- Gómez, H. C. et al. (2014). *Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia*. Itinerario Educativo, 28 (63), 179-194.
- Graves, D. (1992). *Exploraciones en clase. Los discursos de la "no ficción"*. Colección Estrategias de aula. Buenos Aires: Aique.
- Gutiérrez, M. A. D., & Estrada, S. S. (2013) *La enseñanza de la lectura en México: Las competencias didácticas desarrolladas por los docentes en formación de la licenciatura en educación primaria durante el ciclo escolar 2012-2013 en la cybenp: Estudio de caso*. Ra Ximhai, 9(4).

Guzmán, R.J. (2012). *Escritura académica en la universidad*. Facultad de Educación. Chía: Universidad de la Sabana.

Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGraw-Hill

i Sastre, M. S., & Roa, J. D. D. V. (2015). *La enseñanza de la lectura y la escritura hoy*. Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones Sobre Lectura*, (4), 125-135.

Ibarra, I. G., Uribe, R. M., & Ortiz, A. M. G. (2016). *Evaluación de Competencias Docentes: una Experiencia en Tres Posgrados en Educación*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e).

Iranzo, J. T. M., Díaz, M. E. R., & Suelves, D. M. (2016). *El teatro, un recurso para el desarrollo de competencias y para la inclusión*. *Aula de innovación educativa*, (248), 39-43.

Iturra Herrera, C. (2015). *La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes*. Universi.

Jaramillo, R. (1997). *Pequeños Aprendices Grandes Comprensiones*. Ministerio de Educación Nacional.

Lee, C. (2006). *El lenguaje en el aprendizaje de las matemáticas*. Ediciones Morata.

Mancilla Mendoza, C. G., Tavera Concha, C., Sánchez, S., & Gómez, C. (2012). *Utilidad del ambiente de aprendizaje en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura* (Doctoral dissertation).

Marder, S. E., Iglesias, I., Simiele, E., Castriotti, R., Rodriguez, A., Bacigalup, M., ... & San jurjo, A. (2014). *Implementación de un programa de enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de primaria dentro del sistema educativo en contextos de "fracaso escolar"*.

In IV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y III Encuentro de Becarios de Investigación (La Plata, 2014).

Martínez C. y Valbuena E. (2014). *Conocimiento profesional del profesor de ciencias de primaria y conocimiento escolar*.

Matte, C. (2014, June). *La enseñanza de la lectura considerada históricamente hasta 1866*. *In Anales de la Universidad de Chile* (No. 6, pp. Pág-245).

Maya, B., & María, A. (2013). *¿Cómo se integran los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de un proyecto de aula de segundo de primaria?: Análisis y sistematización de un proyecto de aula en el grado 2° de la sede Jorge Eliecer González Rubio en la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito* [recurso electrónico] (Doctoral dissertation).

Medina, L., Valdivia, A., & San Martín, E. (2014). *Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena*. *Psykhé* (Santiago), 23(2), 1-13.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid : Pearson Educación

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Leer para comprender. Escribir para transformar*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Serie Río de Letras. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias*. La Formación en primaria. Bogotá, Colombia.

Moreno Herrero, I., García Medina, R., Barrigüete Garrido, L. M., & Gonzalo Muñoz, V. (2015).

El uso pedagógico de la realidad aumentada y herramientas e-learning como metodología colaborativa en el aula para el desarrollo de competencias de diversidad cultural.

Navarro, L. L., Santana, G. R., & Carbonell, A. P. (2016). *Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria. Aula de Encuentro*, 1(18).

Percovich Castelo, H. J. (2012). *Las Competencias personales de los docentes, en Educación Básica. Una mirada desde la Gerencia de Aula.*

Pérez Lindo, A. (2012). *Competencias docentes para el siglo XXI* (No. 370 P438c). Buenos Aires, AR: Tinta Fresca, 2012.

Pérez Ruíz, et al. (2014). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. Zona Próxima*, (21), 1-16.

Posner, G. (2004). *Análisis del Currículo*. México.

Quinga, C., & Eliecer, D. (2015). *El principio de sinergia del diseño gráfico en el desarrollo de una metodología para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en niños menores a cinco años.*

Redondo, J.M.A. (2011). *Leer en matemáticas. Clave XXI Reflexiones y Experiencias en Educación.*

Restrepo Gómez, B. (2006). *La investigación acción pedagógica variante de la Investigación Acción Educativa que se viene validando en Colombia. Revista universidad de la Salle*, 0(42), 92-101.

Rincón, C. (2015). *La enseñanza de la lectura y la escritura. Enfoque teórico-metodológicos. Primera etapa 1870-1936. Educación y ciudad*, (4), 126-129.

- Rionda, F. D. M. (2014). *Perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Consideraciones acerca de la situación de la alfabetización inicial*. Revista del CISEN Tramas/Maepova, 2(2).
- Ritchhart, R. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Ruíz Lozano, R., Jiménez Rojas, Á. M., Ospina Marulanda, L. P., Cubides, F. A., López Pardo, C. A., & Cardozo Sosa, A. (2014). *Caracterización de la enseñanza del aprestamiento para iniciación de la lectura, la escritura y la matemática que realizan los educadores de transición y primero de la educación básica*.
- Salmón, A. K. (2009). *Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües*. Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura, 30(4), 62-69.
- Sanabria, D. A., & Lozano, C. S. (2009). *Comprensión textual: Primera infancia y educación básica primaria*. Ecoe
- Sánchez, J. D. (2016). *Open hardware y software, herramientas para el desarrollo de competencias educativas*. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa.
- Sánchez, M. D. L. M. (2012). *Implementación de una secuencia didáctica en la enseñanza de la lectura y escritura en contextos de estudio en la formación docente inicial* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

- Sanguino Estupiñán, M., & Flórez Peña, T. D. S. (2012). *Reestructuración del plan de estudios desde el enfoque Escuela Nueva con énfasis agro-ambiental en el sector educativo San Juan (Doctoral dissertation)*.
- Sanmartí, N. (2007). *Hablar, leer y escribir Ediciones. Para aprender ciencia. La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC.
- Smith, F. (1980). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje visor.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Soria, I. N., Gómez, C. G., Monsalve, B. L., & Pérez, P. B. (2015). *Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas pedagógicas multidisciplinares y trabajo cooperativo*. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117.
- Tabla Rico, F. A. (2012). *La lectura y la escritura en los procesos de enseñanza–aprendizaje: el papel del docente*.
- Trigo M.(1996) *Principios y métodos de la resolución de problemas en el aprendizaje de las matemáticas*. Grupo Editorial Iberoamérica.
- Tülüza, H., et al. (2013). *Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media*. *Zona Próxima*, (19), 39-55.
- Valadez, M. Á. Á., Zermeño, M. G. G., & Mejía, I. A. G. (2013). *Diseño de un recurso educativo multimedia basado en la Metodología Doman para mejorar la enseñanza de la lectura en*

el nivel preescolar. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, (27), 1-15.

Valencia, B. J. *Enseñanza de la lectura: desencuentros entre teoría y práctica del semillero, 17.*

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 1(1), 71-104.*

Vicente, M., & Tania, M. (2016). *Desarrollo de un curso virtual como herramienta didáctica para la enseñanza aprendizaje de los métodos de lectura, para los docentes del segundo grado de educación general básica de la escuela “Héroes del Cenega” de la ciudad de Loja, periodo lectivo 2014-2015*(Bachelor's thesis, Loja).

Wiske, M. S. (1999). *Enseñanza Para La Comprensión*, Paidós, Barcelona.

ANEXOS

Anexo 1: Niveles de lectura por aula

Niveles de comprensión lectora iniciales por aula

Para establecer los niveles iniciales de comprensión lectora de los estudiantes de los grados primero, cuarto y quinto se aplicó la prueba PROLEC-R y al ser analizada permitió identificar los problemas que presentan los estudiantes en los cuatro procesos lectores, según Cuetos (2011), de los cursos en los cuales se llevará a cabo el seguimiento durante la investigación.

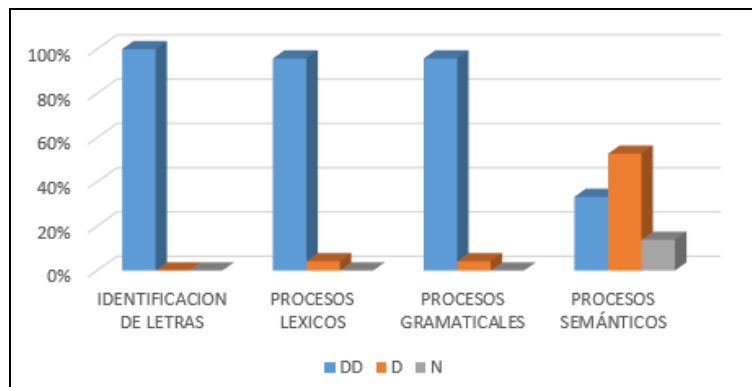
Aula 1

Para identificar cómo están los estudiantes en los procesos lectores la batería PROLEC-R los clasifica en tres rangos así:

DD - Dificultad Severa.

D - Dificultad Leve

N - Normal



Gráfica 1. Diagnóstico de los cuatro procesos lectores, grado primero. Fuente: elaboración propia.

El grupo de estudiantes a quienes se les aplicó la prueba están iniciando el proceso de lectura y escritura; por lo tanto, la mayoría no identifican las letras ni reconocen palabras.

Por lo anterior no fue posible determinar los índices de velocidad no se lograron calcular en

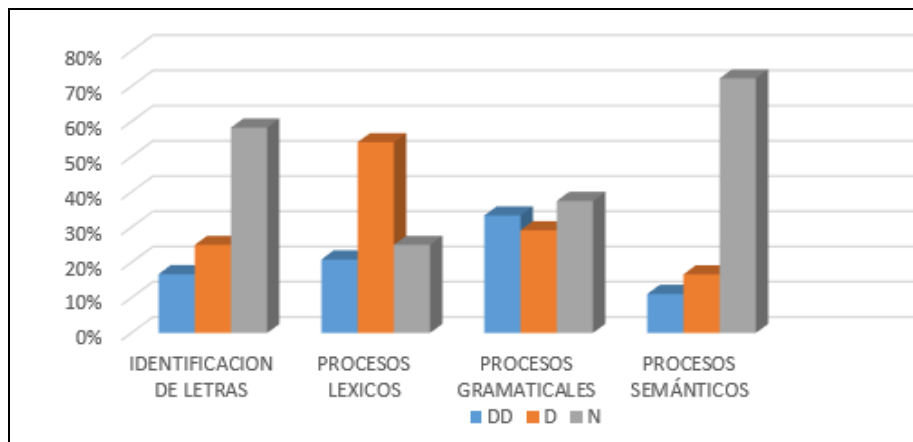
su totalidad.

En este orden de ideas, se hace un análisis de los resultados de los cuatro procesos lectores según Cuetos (2011) en el proceso de identificación de letras, nombre de las letras, iguales y diferentes, para lo cual un 100% de los estudiantes presentan dificultad severa.

En los procesos léxicos; lectura de palabras, lectura de pseudopalabras un 96% de los estudiantes presentan dificultad severa, un 4% presenta dificultad leve.

En los procesos gramaticales, estructuras gramaticales, signos de puntuación; un 96% de los estudiantes presentan dificultad severa y solo un 4% de los estudiantes presentan normalidad. En los procesos semánticos: comprensión de oraciones, comprensión de texto, comprensión oral, un 33% de los estudiantes presentan dificultad severa en este proceso, un 53% de los estudiantes presentan dificultad leve y un 14% logran un nivel de normalidad.

Aula 2



Gráfica 2. Diagnóstico de los cuatro procesos lectores, grado cuarto.

Los resultados muestran que en la aplicación de la prueba prolec-r, realizada como diagnóstico de entrada a los estudiantes del grado 402 con la finalidad de establecer los niveles de lectura basada en los procesos lectores, se evidenció que en cuanto al proceso de

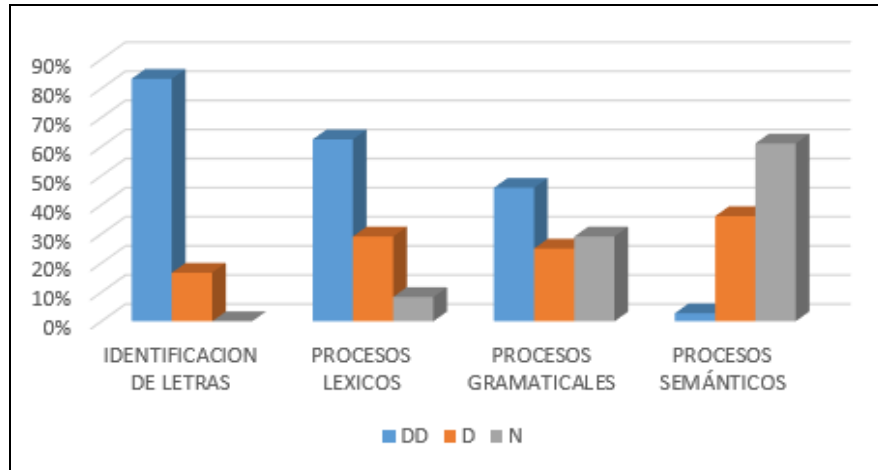
identificación de letras el 17% de los estudiantes se encuentran en el nivel de Dificultad Severa; el 25 % en nivel de Dificultad Leve y el 58% en el nivel de Normalidad. La prueba permite dar una mirada hacia el proceso lector, donde la medida del tiempo nos proporciona información sobre el grado de automaticidad en el reconocimiento y denominación de las letras según lo establecido por la prueba.

En el proceso léxico el 25% se encuentra en el nivel de Normalidad, el 54% en el nivel de dificultad Leve y el 21% en el nivel de Dificultad severa. En este proceso se hace referencia al reconocimiento y la lectura de las palabras como parte de su fortalecimiento.

En el proceso gramatical el 38% del grupo se encuentra en el nivel Normalidad, el 29 % en el nivel de Dificultad Leve y el 33% en el nivel de Dificultad Severa. A partir de este proceso se puede establecer, según la prueba, que es necesario comprobar la capacidad de los lectores para realizar el procesamiento sintáctico de oraciones con diferentes estructuras gramaticales y el comprobar el conocimiento y uso que el lector tiene de los signos de puntuación para alcanzar mejores resultados en la comprensión lectora como partes de una estrategia.

Por último, en el proceso Semántico el 72% se encuentra en el nivel Normal, el 17% en el nivel de Dificultad Leve y el 11% en el nivel de Dificultad Severa. En este proceso, según el planteamiento de la prueba, se hace necesario comprobar si el lector es capaz de extraer el mensaje que aparece en el texto y de integrarlo en sus conocimientos, al igual que escuchar y responder las preguntas sobre un texto expositivo para medir la comprensión oral como mecanismos de fortalecimiento.

Aula 3



Gráfica 3. Diagnóstico de los cuatro procesos lectores, grado quinto. Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que en el proceso de identificación de letras: nombre de las letras, igual y diferentes, un 83% de los estudiantes presentan dificultad severa y un 17% presentan dificultad leve.

En los procesos léxicos; lectura de palabras, lectura de pseudopalabras (palabras inexistentes) un 50% de los estudiantes presentan Dificultad Severa, un 40% presenta Dificultad Leve y un 10% alcanza un Nivel de Normalidad.

En los procesos gramaticales, estructuras gramaticales, signos de puntuación, un 91% de los estudiantes presentan dificultad leve y severa, especialmente en los signos de puntuación, es así que solo un 9% de los estudiantes presentan normalidad.

En los procesos semánticos: comprensión de oraciones, comprensión de textos, comprensión oral, un 42% de los estudiantes presentan Dificultad Leve en este proceso y un 58% de los estudiantes presentan Normalidad.

Anexo 2 : Reflexión aula 1

Un viaje al conocimiento

Al reflexionar sobre el proceso que me motivó a emprender este viaje a través de la

Maestría en Pedagogía, para cualificar la profesión, viene a mi mente la pregunta que dio el punto de partida: ¿Qué estrategias innovadoras me permitan realizar mejor mi labor docente? Como docente en Básica Primaria son muchas situaciones que me preocupan día a día, ya que soy la encargada de orientar todas las áreas y por ende es necesario tener conocimiento y manejo en diferentes disciplinas. A diario uno se pregunta ¿cómo lograr que los niños se motiven, desarrollen su pensamiento y participen de forma activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje?.

Desde esta perspectiva, la enseñabilidad de las ciencias y la tecnología es un proceso que fortalece el desarrollo metacognitivo del hombre, y se debe iniciar desde sus primeros años de vida escolar “ya que las ideas sobre el mundo que los rodea se constituyen sobre los años de enseñanza primaria” Harlen (2003, pág. 17). De acuerdo con estas ideas, es necesario conocer las posturas de autores que muestran diferentes planteamientos en sus investigaciones, sobre cómo se enseña y se aprende ciencias desde el aula de clase, con el propósito de desarrollar la creatividad, el pensamiento científico que se refleje en el diario vivir de cada ser humano.

A partir de esta realidad retomamos la importancia de fortalecer los procesos de lecto-escritura, desde diferentes disciplinas, ya que es una problemática que se evidencia en los niños de Básica Primaria de la Institución Educativa Fonquetá.

Partiendo de esta mirada, es necesario contextualizar la institución, la cual se encuentra ubicada en el municipio de Chía Cundinamarca, en la vereda Fonquetá. Cuenta con dos jornadas académicas, en la jornada de la mañana preescolar y bachillerato y en la jornada tarde los estudiantes de grado primero a quinto de primaria. En este escenario se ubica mi aula que está conformada por 27 estudiantes del grado primero (102), 12 niñas y 15 niños

en edades que oscilan entre los 6 y 7 años de edad, una niña diagnosticada con encefalopatía secundaria, alteraciones de la migración neuronal. Un niño diagnosticado con Déficit Cognitivo (F7009), Retraso Mental Leve (317) F81.9 Trastorno de aprendizaje. Es aquí donde según (Valvuela & Martinez) es importante el conocimiento del contexto y tiene que ver con las preguntas de dónde y a quien se enseña.

Partiendo de la realidad, mi aula culturalmente está organizada en un 70% de estudiantes nativos del municipio, y el 30% restante proviene de diferentes departamentos del país, que tienen otras cultura y creencias diferentes, estas diferencias permiten fortalecer los diferentes procesos ya que comparten experiencias de vida y este proceso permite que se aprenda y se respete al otro en la diferencia, según sus costumbres, raza y su forma de comunicación; este compartir permite que los niños, conozcan que Colombia es un país, con una gran diversidad de culturas y que en cada cultura tiene inmersa una forma de comunicación que nos hace diferentes. Es así como conozco el contexto de mi aula de ciencias. Tal como lo expresa (Daza S. & Quintanilla M. 2011) “La comprensión de la vida cotidiana de los niños parte de su propio mundo creativo y de su apetencia por el alimento base: la leche, y en un producto de la misma naturaleza fermentado. Se puede expresar asertivamente que es una experiencia de vida trasvasada didácticamente a la construcción de un discurso de ciencia natural donde ellos son presencias participativas en el aula, en la que se contextualizan: hogar, alimento y proceso escolar, en unidad diversa” (p.25). En esta propuesta se marca la intervención de los contextos como espacio de interacción en la escuela.

Desde esta mirada según Quintanilla “Son numerosos los autores que consideran a la ciencia como parte fundamental en la cultura en la educación de los niños en las primeras edades,

ya que la gran mayoría de los niños del ciclo inicial sienten curiosidad por el mundo que les rodea y necesitan puntos de referencias para encontrar su propia identidad” (p. 34).

Retomando estos aportes y los conocimientos adquiridos, cambia mi perspectiva y forma de pensar, porque encuentro en la enseñanza de las ciencias la oportunidad de despertar el interés por aprender cada día más, indagar y explorar sobre autores que aportan al conocimiento disciplinar y didáctico de las ciencias en primaria, con el propósito de hacer una transposición didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje y lograr despertar en los estudiantes la motivación, la observación, el asombro para hacerlos protagonistas de su propio aprendizaje, aumentar su autoestima, que crean en lo que son capaces de hacer, desarrollar sentido de pertenencia, amor, respeto y cuidado por su entorno, convirtiendo las dificultades en oportunidades para alcanzar los objetivos propuestos.

Desde este punto de partida se retoma la iniciativa para el caso del grado primero en fortalecer los cuatro procesos lectores según Cuetos (2011), desde el área de Ciencias Naturales. Es por ello que surge la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera la implementación de una estrategia de articulación curricular promueve mejoras en los procesos de comprensión lectora de un grupo de estudiantes de básica primaria?. Tal como lo expresa Sanmartí “Se aprende ciencias aprendiendo a hablar, leer y escribir ciencias”. (p. 3). Este proceso permite que los niños se vayan apropiando de un lenguaje propio de las ciencias y desarrollen la “competencia comunicativa lingüística como la base de todos los aprendizajes y, por tanto, su desarrollo es responsabilidad de todas las disciplinas del currículo”. (p. 3). Es aquí desde esta postura de Sanmartí que cobra importancia el trabajo de investigación ya que la comunicación es un proceso que se desarrolla a través de toda la vida y es responsabilidad de todos.

Para realizar un anclaje en el desarrollo de estas competencias es necesario hacer un análisis y tener como referente los ejes del conocimiento que permiten al docente realizar conexiones potentes a la hora de la planeación de su clase. Estos ejes del conocimiento como el Conocimiento Disciplinar, Contextual, Didáctico y Pedagógico, permiten que el docente haga una buena elección con el fin de proporcionar una estructura sólida, coherente para fortalecer la planeación con cada uno de estos elementos fundamentales en el proceso.

Cada uno de estos conocimientos forman parte fundamental y significativa en el proceso de transformación de concepciones y de planeación dentro del aula, de igual forma contribuyo la conferencia del Doctor Mario Quintanilla cuando nos invita a reflexionar sobre la labor del docente. “Resaltando que un docente cuenta con su propio laboratorio de investigación en el aula, que es allí a través de su práctica donde emergen los las principales investigaciones para dar respuesta a diversas situaciones.

Desde esta mirada, se puede apreciar la importancia de enseñar ciencias como la forma de interpretar el mundo, intervenirlo y transformarlo. Este proceso se inicia desde los primeros años de vida escolar, ya que la ciencia posee un componente ético, que permite al docente desarrollar la creatividad del estudiante a través de preguntas, ya que es muy diferente pedirle que defina qué es combustión, esta intención permite enseñarlo a pensar con teoría, para que desarrolle su creatividad y pensamiento de forma ecuánime.

Otro momento significativo fue la planeación y ejecución de una clase, utilizando como instrumento de grabación de la clase y compartirla con los compañeros obteniendo retroalimentación fría y cálida y conociendo otras experiencias de los compañeros que nos ayudan a aprender, reaprender y a transformar nuestras prácticas.

Desde esta perspectiva retomo en seminario de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) del Profesor Jorge Mejía, que es un espacio más que abre la posibilidad de conocer y profundizar sobre el marco de la EpC, ¿Qué retos y dificultades he encontrado?

En realidad es un tema nuevo porque conocía muy poco sobre el particular me parece muy interesante ya que brinda herramientas que se pueden llevar al aula para diferentes grupos y permite pensar y actuar flexiblemente con lo que sabemos, aplicarlos a la realidad e interactuar, proponer y crear.

El primer reto y el más importante fue conocer la literatura a cerca de la EpC, esto proceso se ha fortalecido a través de la lectura y del trabajo tanto en clase como extra clase, otra actividad es leer a cerca de las experiencias y la aplicación de otros compañeros que han logrado excelentes resultados, estos espacios abren un abanico de opciones para iniciar con el proceso para la EpC.

Una de las dificultades es diseñar las unidades didácticas, ya que en la redacción de las metas y desempeños me crearon cierta confusión que se fue aclarando en el transcurso de las clases, con las reflexiones del profesor y de los compañeros. Diseñar el proceso de evaluación a través de rubricas es una buena opción ya que permite que el estudiante conozca las fortalezas y debilidades el proceso, pero es una de las grandes dificultades ya que no es costumbre realizar la evaluación a través de esta herramienta.

¿Qué aprendizaje he tenido?

En la Enseñanza para la Comprensión hay un tópico generativo, que representa los conceptos, o ideas que le permiten al docente conocer que es lo que quiere de sus estudiantes y cuál es la comprensión a desarrollar, este tópico debe ser llamativo a los estudiantes para que despierte curiosidad y el interés.

Las metas de comprensión aproximan al por qué de la enseñanza y están trazadas desde las dimensiones de contenido, de propósito, de método y de comunicación y representan las comprensiones que el docente espera que los estudiantes alcancen durante un determinado tiempo, dan sentido a las acciones y son observables y medibles.

Desempeños de comprensión: representan las acciones acompañadas de reflexiones y son los aprendizajes que adquieren el estudiante a través de la implementación de la unidad didáctica; estas acciones deben ir orientadas al desarrollo de las metas de comprensión; en los desempeños de comprensión hay una etapa exploratoria que es aquí donde se indagan los conocimientos previos, una etapa de investigación dirigida el docente orienta al estudiante para el desarrollo de la actividad y en la aplicación el estudiante refleja todos los conocimientos adquiridos y la comprensión de la unidad didáctica. Este proceso se evidencia a través de una valoración continua que permite ver la unidad como un todo, proceso que se realiza utilizando las rubricas como la herramienta que visualiza según el desempeño del estudiante el nivel alcanzado durante el proceso.

Es importante conocer las dimensiones de comprensión que son:

Conocimientos, método, de propósito o praxis y de comunicación, están permiten guiar la comprensión de una forma más específica en cualquier disciplina y permite hacer conexiones entre otras disciplinas, dentro de estas dimensiones hay cuatro niveles de comprensión, la ingenua, de principiantes, de aprendiz y de maestría estos niveles se van alcanzando a través de la práctica.

La EPC es una alternativa que brinda la oportunidad de cambio dentro de las aulas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten que el estudiante participe activamente en el proceso y desarrolle las habilidades necesarias para mejorar la calidad

educativa.

Es por ello que retomo estas experiencias significativas para realizar las planeaciones bajo el marco de la Enseñanza para la Comprensión y utilizo como estrategia dentro de los desempeños las rutinas de pensamiento para hacer visible el pensamiento de los estudiantes ya que “En la medida en que los estudiantes son más conscientes de su propio pensamiento y de las estrategias que utilizan para pensar, se vuelven más meta cognitivos” (Ritchhart, Turner y Hadar, 2009: 47).

La experiencia de utilizar este tipo de planeaciones es muy enriquecedora porque permite trazar las metas de comprensión y ellas son las que nos ayudan a definir qué queremos que nuestros estudiantes alcancen en el caso de nuestro proyecto las metas en la dimensión comunicativa es la que articula los cuatro procesos lectores desde cada una de las disciplinas para cada uno de los grados a intervenir.

Desde el área de ciencias en el grado primero trabajar a partir de los seres vivos, sobre los animales es un espacio que disfrutan los niños y lo utilizamos para aprender todos, donde la rutina de pensamiento “Ver-Pensar-Preguntar” aporta al desarrollo del movimiento del pensamiento.

El proceso “Observar de cerca y describir que hay ahí”.permite que los niños se apropien del significado de las palabras según el contexto y empiecen a desarrollar el pensamiento científico a través de la observación y establezcan conexiones.

Es una oportunidad de cambiar y transformar nuestras aulas, a pesar de que somos conscientes de esta necesidad de hacer de la educación un espacio agradable y significativo, realizar este tipo de cambios cuesta, es un proceso que necesita de una reflexión y un trabajo colaborativo y sobre todo de una excelente disposición y una adquisición de

conocimientos y esa oportunidad nos la ha brindado la Universidad de la Sabana a través de la Maestría en Pedagogía.

Anexo 3: Reflexión aula 2

Desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura como competencias básicas a través de prácticas pedagógicas en el aula que potencien la comprensión lectora desde el Preescolar

“...es necesario transformar el proceso de alfabetización en la lectura y escritura, no solo en la institución educativa sino también se requiere transformar las prácticas de los agentes educativos involucrados en esta”

(Ferreiro, 1998; citada por Forero & Ghitis en Guzmán, 2014, p.298)

En el presente texto se tratará el tema de la alfabetización inicial, enfatizando en una de las mayores preocupaciones del entorno educativo, como lo es, la comprensión lectora; asimismo se incluirán concepciones y reflexiones desde las categorías de enseñanza, aprendizaje y pensamiento sobre alfabetización, lectura, escritura y oralidad, de igual manera, los diferentes instrumentos de planeación utilizados dentro de la práctica docente. También se mencionarán algunas investigaciones acerca de los procesos de lectura y escritura, haciendo énfasis en la concepción lingüística, psicolingüística y sociocultural (Cassany, 2006). De esta forma se destacará la importancia del conocimiento del contexto en el cual se va a desarrollar la alfabetización, la observación e intervención, reconociendo el rol que se debe tener como docente, las concepciones y posibles cambios dentro de la práctica y los alcances o procesos que se desea que los estudiantes logren, junto con

algunos aportes y estrategias que promuevan el desarrollo de las competencias comunicativas y potencien la comprensión lectora.

En primer lugar, se hará referencia a los diferentes contextos que de una u otra manera intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, actividades del ser humano y fenómenos colectivos que se producen en la interrelación social de todo ser; en este caso, de los estudiantes, del grupo de observación y en sí de toda la comunidad educativa.

La Institución Educativa Fonquetá, lugar donde se realiza esta investigación, está ubicada en el municipio de Chía, en la Vereda Fonquetá, en el área rural. Es una Institución de carácter oficial, cuenta con 732 estudiantes, con dos jornadas académicas y con un número total de 30 docentes; 20 de ellos pertenecen a la sección de preescolar, básica secundaria y media, en la jornada de la mañana. La sección de básica primaria funciona en la jornada de la tarde, cuenta específicamente con 325 estudiantes con edades que oscilan entre los 5 y 12 años. En la sección laboran 10 docentes; los grados primero están orientados por un solo docente y en los demás grados se comparte la docencia de acuerdo a su asignación académica o especialidad.

El grupo en el cual se hizo directa observación e intervención, pertenece específicamente al grado cuarto de Básica Primaria, cuenta con un número total de 25 estudiantes, con edades comprendidas entre los 9 y 10 años; este grupo de estudiantes se caracteriza por poseer un espíritu colaborador, entusiasta, deportista y activo; sus integrantes gustan de las actividades artísticas, lúdicas e innovadoras. Igualmente, dentro de esa caracterización, se encuentran algunos niños con dificultades en lectura y escritura, teniendo en cuenta su grado de escolaridad, observándose que su mayor dificultad se ha visto centrada en la comprensión lectora y en el seguimiento de instrucciones, cuando no se encuentra presente

el apoyo directo del docente. Se puede dar cuenta de ello mediante de los resultados encontrados a través de una prueba diagnóstica inicial, elaborada por los docentes del área de humanidades, de la Institución Educativa Fonquetá, las cuales son analizadas anualmente y modificadas según su intencionalidad y pertinencia para cada grado. Estas pruebas se centran en los estándares que hacen referencia a la “Interpretación y producción textual” (gramática, ortografía y semántica) donde se evalúa el nivel de lectura y la comprensión de diversos tipos de textos.

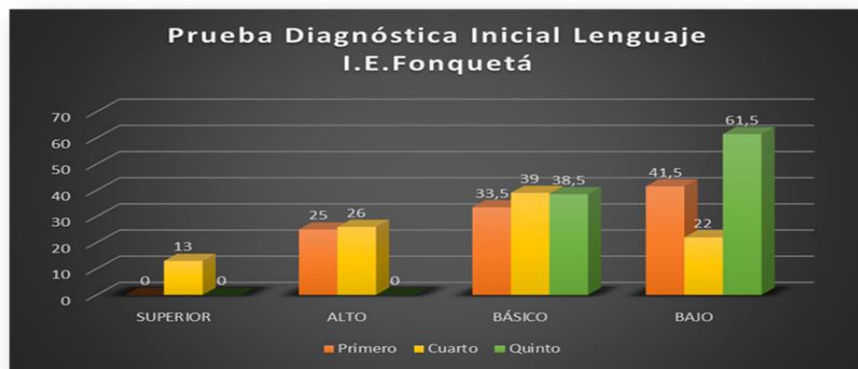


Gráfico 1. Comparativo de niveles de desempeño institucional, de los grados observados, dentro de la escala de valoración nacional. Fuente: elaboración propia basada en resultados de las pruebas diagnósticas institucionales (febrero de 2016).

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, de la I.E. Fonquetá, muestra que gran parte del porcentaje de los estudiantes se encuentran dentro de los niveles de desempeño básico y bajo, evidenciando una vez más, debilidades en los procesos comunicativos. Esto se detalla en el Gráfico 1.

El análisis de los resultados de las pruebas Saber del año 2013 a 2015 (gráfico 2) y la prueba diagnóstica inicial del curso en el año 2016, dan cuenta de los bajos niveles del

grupo en aspectos de lenguaje, en los que los puntajes del colegio desmejoran, tanto en las competencias lectoras y escritoras, como en los componentes: semánticos, sintácticos y pragmáticos, que maneja específicamente la prueba Saber. Pero, desde el análisis y reflexión en nuestras aulas, ahora sabemos que debemos ser conscientes de tomar la prueba diagnóstica como tal; de tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y de buscar estrategias didácticas adecuadas a sus procesos para fortalecer sus aprendizajes.

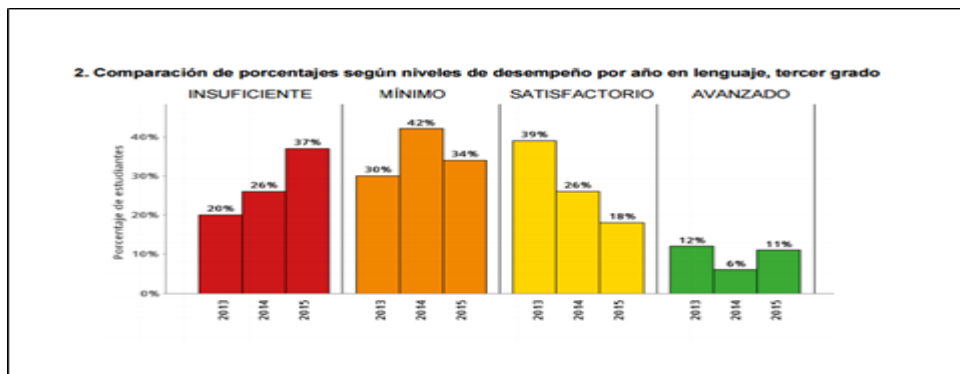


Gráfico 2. Resultados puntaje promedio obtenido en los últimos años por los estudiantes del grado tercero en lenguaje, Prueba saber. Fuente: ICFES (mayo 2016).

Durante varios años de trabajo en el aula y teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que se desenvuelven y desarrollan los estudiantes, también se ha podido observar y analizar que si nuestros estudiantes no están aprendiendo o desarrollando procesos de alfabetización o competencias lectoras y escritoras, esto tiene mucho que ver con las concepciones y las prácticas educativas en sí, con lo que se realiza en el aula por parte de nosotros, los docentes, para llevar a cabo el desarrollo de estos procesos.

Cabe anotar también la percepción de grandes diferencias en los niveles de enseñanza y de aprendizaje marcadas entre las distintas instituciones debido a las prácticas docentes, específicamente haciendo referencia a aquellas prácticas en las que los contenidos, las herramientas, los espacios, las estrategias, las oportunidades, los recursos, los ambientes y

contextos no han sido tenidos en cuenta, desarrollados o promovidos, o tal vez, no han sido los más propicios para estimular y promover un ambiente de enseñanza y de aprendizaje significativo desde el preescolar.

De otro lado, la Institución Educativa cuenta con un PEI, titulado “Semillero de valores humanos para una formación pertinente de ciudadanos con sensibilidad social que trasciendan su comunidad”, que está enfocado a resaltar valores que fortalezcan el ser como parte esencial de una sociedad, destacando la autonomía, la participación ciudadana y el arte como parte fundamental de la formación de seres humanos con sensibilidad social y de alcance comunitario.

A través de apoyos externos de empresas, universidades y diferentes talleres desarrollados dentro de la Institución, se ha dado paso a mirar con otros ojos la realidad del contexto, la prioridad de fortalecer la labor docente, la necesidad de dar un enfoque pedagógico (Constructivismo Social) que dé cuenta de esa realidad, de ampliar la visión hacia la importancia de ver al estudiante como ser humano, social, participativo, con valores, virtudes, capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes; como ser capaz de aportar y avanzar ante un mundo complejo y cambiante; apunta a modificar la práctica docente teniendo en cuenta al ser.

Análisis del contexto

Ahora bien, buscando analizar e interpretar las causas, significados e influencias culturales, en términos generales, en cómo se relaciona el individuo ante una sociedad dentro de los diferentes procesos (educativo, mental, de enseñanza y aprendizaje), cabe anotar la importancia que tiene el conocimiento del contexto en la adquisición y desarrollo del lenguaje y el pensamiento; ya que como señala Vygotsky (1995) en su teoría sobre el

aprendizaje, los procesos cognitivos superiores se desarrollan en la relación del niño con los adultos y con sus pares. El infante comienza a manejar su entorno con ayuda del lenguaje posibilitando sus nuevas relaciones externas y la organización de su comportamiento. En la misma perspectiva, Piaget (1954) manifestó en una de sus obras la importancia de partir del contexto para buscar que ese proceso de enseñanza y de aprendizaje se realice, permitiendo a través de la manipulación de objetos, del medio, de lo que se encuentre en el entorno del niño, del descubrir cómo funcionan, que el individuo interactúe para constituirse como persona y construya conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, dentro de la formación de un individuo es clara la importancia del contexto social. Para Durkheim (2013) la educación es considerada como una institución social, ya que a través de ella se forman seres sociales que vivirán en sociedad. Ante esto se podría decir que el desarrollo educativo se puede ver beneficiado si se desenvuelve en un contexto social, donde se encuentre presente la relación de las personas inmersas en un proceso educativo, convirtiendo a cada una de ellas en un ser social, que se expresa en un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres no individuales, sino insertadas en un grupo en el que se vive, se crece y se forma cada día.

De otro lado y en concordancia con lo planteado por Dewey (1998), el estudiante es un sujeto en constante actividad y es función del docente generar entornos educativos estimulantes para desarrollar y orientar su capacidad de actuar, partiendo del contexto y de los intereses del niño. De ahí también el enfoque pedagógico de Dewey, el cual se sitúa en un punto intermedio entre la pedagogía "centrada en el currículo" y la pedagogía "centrada en el alumno"; es fundamental poner la mirada en el estudiante y sus intereses, entendiendo que es necesario relacionar los intereses del niño con los contenidos social e históricamente

definidos en el currículum escolar. De este modo, las características del niño no constituyen un fin en sí mismas, sino que son valoradas puesto que son facilitadoras de acciones, hechos y experiencias; es tarea del docente el poder aprovecharlas (Dewey 1998). Asimismo para Vygotsky (1978) las capacidades de organización y de adaptación al medio son inherentes a la inteligencia: Una escuela que no permita cuestionamientos, que no se estimule a los estudiantes para que aprendan a resolver problemas, está desperdiciando un valioso potencial humano. Por ello, es de gran importancia dar paso a la participación de los estudiantes, al conocimiento de su contexto y de sus intereses individuales.

En el contexto educativo, desde el preescolar, el ambiente pedagógico hace referencia a los espacios, las actitudes, las condiciones materiales y socio afectivas e infraestructura en donde existen unas condiciones adecuadas para el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes desarrollen sus habilidades, competencias, capacidades y valores; en sí, sus procesos de formación que involucren experiencias, acciones y vivencias de cada uno de los niños y donde se ofrezca un clima favorecedor de los aprendizajes (Guzmán, 2015). De la misma manera para Zabalza (2001), en estos ambientes de aprendizaje convergen 4 dimensiones “la temporal, que hace alusión al cuándo y cómo se utiliza; la funcional, que hace alusión al cómo se utiliza y para qué; la relacional, hace referencia a quiénes y en qué circunstancia; y la física que se refiere al qué hay y cómo se organiza. Lo anterior implica reconocer al docente como el gestor de un ambiente nutritivo para el logro óptimo de los aprendizajes y desarrollos esperados para el nivel” (Zabalza, M, 2001; citado por Guzmán, 2015, p. 3).

La alfabetización y su importancia

Por otra parte, ahora se hará referencia a la alfabetización, la cual se define según

Guzmán (2015) como la etapa inicial del proceso de escritura, se reconoce como un proceso de bastante complejidad en el desarrollo de un individuo; este proceso se inicia desde muy temprano y se encuentra ligado con la lectura en el momento en que los niños se relacionan con textos escritos, con lo que el medio les ofrece y a partir de esto se plantean hipótesis acerca del funcionamiento del sistema de escritura; es importante señalar que las primeras muestras de escritura en el preescolar no son pre-escritura, son formas de escritura, aunque no sean puestas en un código convencional y comprensible para los lectores.

Inicialmente y de forma particular pensaba que la alfabetización hacía referencia al simple hecho de aprender a leer y a escribir en los primeros años de vida de una persona o durante alguna de sus etapas según su contexto, que era solo la habilidad de leer y escribir decodificando letras. Ahora bien, teniendo en cuenta lo tratado anteriormente sobre alfabetización, pienso que se puede decir que también ésta es una habilidad que permite entender, identificar, crear, interpretar, comunicar, transmitir y deducir a través del uso de diferentes materiales escritos relacionados con los diferentes contextos; que la alfabetización es un proceso de continuo aprendizaje que nos permite cumplir objetivos, desarrollar habilidades, adquirir conocimientos y ser seres sociales activos dentro de diferentes contextos (UNESCO,2006). Según Shirley Brice Heath “ser alfabetizado va más allá de tener la capacidad de leer y escribir, ser alfabetizado implica presentar o exhibir comportamientos de alfabetización, comparar, secuenciar, argumentar, interpretar y crear trozos amplios de lengua escrita y oral en respuesta a un texto escrito en el cual se han establecido la comunicación, la reflexión y la interpretación” (Farstrup, 1997, p.7). Al igual es necesario resaltar la importancia que debe tener esa alfabetización como logro social,

cultural y cognitivo; que no depende del docente el definir en qué momento el estudiante inicia su proceso, ellos han iniciado este proceso desde muy temprano (Ferreiro, 1993). Para Vygotsky la alfabetización... “emerge como una parte íntegra de la conciencia humana, es nuestra capacidad de comunicarnos efectivamente unos con otros, de intercambiar conceptos e ideas, y de funcionar en el contexto social de nuestras vidas” (Farstrup, 1997, p.6).

¿Qué es entonces la alfabetización?

A partir de esta mirada y los diferentes aportes, se puede decir que la alfabetización es un proceso mediante el cual una persona no sólo aprende a leer y escribir, sino que lo hace en forma reflexiva, crítica, creativa, interpretativa y con una intención clara de comunicar y comunicarse con otros. Este proceso debe ser continuo y debe tener en cuenta que su fundamentación comienza a construirse desde el momento del nacimiento, puesto que “Una de las etapas más importantes de la vida del ser humano es aquella que transcurre entre la concepción y los seis años. Donde los primeros años de vida son determinantes en los aprendizajes que realizamos” como lo afirma Flórez (2012, p.15). De igual manera, es un proceso en el cual debemos brindarles todas las herramientas posibles, al igual que espacios y ambientes propicios para su desarrollo en el que cada niño tenga la libertad de compartir, manipular y explorar diferentes clases de texto.

Reflexión sobre las categorías de análisis a partir del trabajo en el aula y la práctica docente

A. Categoría enseñanza:

La lectura y su enseñanza

Inicialmente, la enseñanza de la lectura sólo se hacía con relación a la imagen-sonido en algunos casos específicos, el saber cómo sonaba cada letra y el conocimiento del símbolo gráfico que correspondía a cada uno. Dando una mirada más amplia a esta postura, se pudo encontrar que el enseñar a leer y a escribir, igualmente, ha sido también una preocupación de las autoridades educativas; “cada método respondió en su momento, a las teorías psicológicas dominantes y a las hipótesis sobre el aprendizaje” (Ríos y Sáenz, 2012, p.95). Método es la manera ordenada y sistemática de enseñar según Litwin (2008, p.68) también es posible referirse a este término “cuando se hace referencia a pautas, orientaciones, guías de la investigación o de la adquisición de conocimientos que estén bien definidos” (Jaramillo, 2006; citado por Guzmán, 2015, p.5).

Camps. A (2001) nos plantea que la didáctica de la lengua tiene como objetivo contribuir a un mejoramiento de la calidad de la enseñanza de manera adecuada en un mundo complejo, dinámico y cambiante, en que los objetos de enseñanza no puedan considerarse estáticos, sino complejos y dinámicos; el conocimiento didáctico surge de la reflexión, para así despertar los intereses de los estudiantes a través de la investigación y la motivación y lograr alcanzar aprendizajes significativos. Se requiere que esa reflexión se convierta en un componente esencial de la autoevaluación, al igual que un proceso que supone un pensamiento orientado hacia las acciones pasadas que se lleva a cabo para mejorar y obtener enseñanzas futuristas y cambiantes. Es un proceso en el que al interior del aula de clase se aprenda a usar, significar, comprender y escribir a partir del uso de la lengua, generando inquietud e interés de esta didáctica en los diferentes contextos, donde se utilicen no sólo como una herramienta para plantear y actualizar los grandes interrogantes que los maestros deben asumir con responsabilidad para alcanzar los óptimos procesos de

enseñanza y de aprendizaje y al mismo tiempo incite y anime en la tarea de hacer del aula de clase un espacio para la reflexión y la investigación. (Camps. A, 2001; Campelo. A, 2009).

Cuando se hacía referencia a las dificultades dentro de la enseñanza de la escritura, también sólo se centraba en el manejo e identificación de sonidos silábicos en las combinaciones y en los manejos de reglas ortográficas. Ahora cabe señalar que este proceso implica involucrar altos niveles de abstracción y de trabajo simbólico, de llevar a los niños a que se relacionen con textos escritos, planteen hipótesis y desarrollen todas sus potencialidades a través de estrategias didácticas acordes con sus niveles de aprendizaje para lograr el afianzamiento de este proceso (Flórez, 2000).

Desde una perspectiva psicogenética, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) hicieron un aporte valioso para el proceso de construcción de la escritura, mostrándolo desde cinco niveles o etapas, en función de un patrón emergido a través de las investigaciones dirigidas por Ferreiro. Estas categorías de escritura o etapas planteadas son: escritura pre silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética y ortográfica; cabe resaltar la importancia de tener en cuenta todos aquellos intentos de escritura que realiza un preescolar, enfatizando en que no son pre-escritura; son formas de escritura, aunque aún no sea la convencional, pero cada autor está transmitiendo un mensaje y tiene desde ya una intención comunicativa.

Planeación

Se inicia la reflexión respecto a la planeación teniendo en cuenta como indicadores el análisis de instrucción y de contenido; viendo al mismo tiempo la importancia del uso de instrumentos, tales como los formatos de planeación, gracias a los que a través del trabajo investigativo dentro del aula de clase y de la propia práctica, se ha podido retomar y

redefinir a la planificación como un proceso significativo que valora y favorece la transformación de las prácticas de enseñanza, tomándola como una hoja de ruta, según Taraso, W.P (2007).

Antes la planeación se enfocaba a los objetivos o metas hacia la dimensión de contenido de la disciplina, a través de ella, se desarrollaban contenidos sueltos y se hacía énfasis solo en estos sin tener en cuenta del todo el contexto, los pre saberes, los intereses, las necesidades y el desarrollo del pensamiento del grado y la población a la cual iba dirigida la planeación.

Documentos como los planes de estudio o de aula, estaban en su gran mayoría enfocados a suplir o cubrir únicamente temáticas en tiempos determinados, sin tener en cuenta los diferentes procesos dentro del aula, el contexto con sus características particulares o la creación de ambientes pedagógicos apropiados para la formación de nuestros educandos; el ambiente educativo debe ser concebido como una “construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación” (Duarte, 2003; citado por Guzmán, R., 2015, p.2); haciendo referencia al lugar donde se deben dar las condiciones apropiadas para el aprendizaje y donde los protagonistas de esta formación desarrollen sus potenciales, capacidades, competencias, habilidades, aptitudes y valores (Duarte, J., 2003).

Desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión, ahora se promueve el pensamiento en el aula, llevando a los estudiantes a hacer visible su pensamiento, para así acercarlos de manera más significativa al conocimiento y a la comprensión, partiendo de la importancia de éste último. En la EpC según Stone (1999; p 95) “se concibe la comprensión como la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas y donde las implicaciones para la pedagogía pueden parecer simples: enseñar para la comprensión involucra a los

estudiantes en desempeños de comprensión”. Por otra parte y como lo afirma Perkins (2006), este proyecto de investigación colaborativa enfoca a la comprensión como el poder realizar una serie de actividades que requieren pensamiento respecto a un tema, implicando al mismo tiempo, aumentar esa comprensión que se ha adquirido.

A partir de lo anterior, se tienen cuenta las diferentes dimensiones de la comprensión, las metas y los desempeños de la comprensión que permitan el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. De igual forma, se diseña, analiza y seleccionan tareas que integren las actividades que promuevan la enseñanza y aprendizaje objeto de instrucción. Estos cambios de visión y concepto en cuanto a la realización de una planeación, parte de la reflexión sobre la propia práctica y el sentido de la verdadera enseñanza y del verdadero aprendizaje. De enfocarla hacia la promoción de una cultura del pensamiento que permita llegar a la comprensión, aquella “capacidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” Perkins (2006), identificando y organizando contenidos del área y manejando conceptos y sus diferentes significados, realizándose una continua reflexión sobre lo que se pretende con ella y permitiendo dar paso a la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje para que así llegue realmente a la comprensión.

Intervención

En cuanto a la intervención en el aula, era desarrollada de manera sistemática a través de los planes de área y durante la aplicación en las clases se intentaba innovar pero no se promovía el pensamiento. Ahora se registran procesos, avances y/o alcances de los estudiantes a través del uso de herramientas como el registro de observaciones o el diario de campo. Se determinan las capacidades que los estudiantes han desarrollado y las dificultades que han manifestado durante este proyecto (Anexo2. Diario de campo) .Todo

esto, debido a la reflexión sobre la misma práctica y los alcances de los niños, a la práctica en el aula enfocada en la búsqueda de un verdadero proceso de enseñanza y de aprendizaje con sentido y significado para los estudiantes.

Un ejemplo de ello está en el cuadro de análisis:

ellos coinciden en que la lectura es algo que les permite transportarse a otro mundo y les permite conocer nuevas cosas. También muy relacionado a lo que les gusta y les divierte; que eso era leer. Sobre la escritura, a la manera cómo puede dar a conocer lo que siente, es poder expresarse; para otras personas se hace énfasis en lo que sabe de los signos de puntuación, que era un proceso que se les dificultaba porque ellos no los utilizaban y que por eso se les hacía difícil la comprensión. (Acta 5, junio, 2016 Diana...)

Evaluación

Cuando se hablaba de evaluación solo se hacía referencia a una práctica sistemática, numérica, un simple valor cuantitativo que reflejaba lo que el niño alcanzaba a desarrollar sin tener en cuenta todas sus capacidades y pensamientos. Eran tenidos en cuenta los procesos establecidos por otros sin mirar particularidades del grupo. La evaluación en el aula era hecha solo por el profesor y cuando se manejaba la autoevaluación, no se permitía la participación de los estudiantes para establecer los criterios, demostrando que algunos de los ya establecidos no eran claros para ellos y que su desarrollo no cumplía con su propósito auto reflexivo y participativo.

Ahora, la evaluación es tomada como un medio a través del cual se documentan los aprendizajes, logrando así el alcance de los objetivos planteados (López, 2013). Las rutinas de pensamiento dan cuenta de ello.

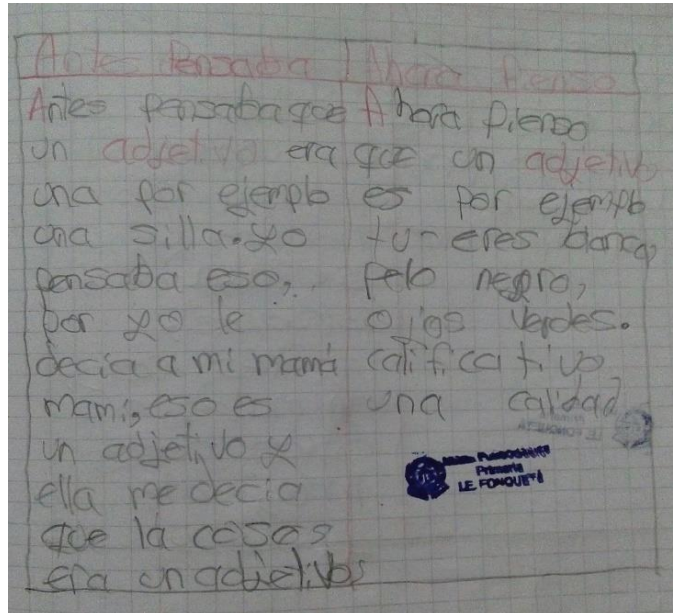


Imagen 1: rutina Antes pensaba-Ahora pienso

Una evaluación con posibilidades de aprendizaje, haciendo visible el pensamiento y asociando los nuevos aprendizajes de los estudiantes con sus conocimientos previos. Para que este aprendizaje sea posible, la evaluación formativa debe cumplir con cinco condiciones (López, 2013): la retroalimentación, la autoevaluación, estudiantes involucrados en su propio aprendizaje, la evaluación como oportunidad de mejoramiento y la evaluación como fuente de motivación. Por ello, es importante tener en cuenta que la evaluación esté centrada en procesos individuales, que sea integral, formativa y constante.

De igual forma, se da importancia a la retroalimentación como posibilidad de que el

educando identifique donde se encuentra dentro de su propio proceso (López, 2013). Esto se puede ver en un diálogo entablado entre los integrantes de un grupo de estudiantes al evaluar su trabajo a través de una lista de chequeo:

E1: creo que el trabajo no es claro

E2: si, la letra no es adecuada y no es fácil entenderla

E3: el orden está más o menos, le faltan ejemplos

E5: debes mejorar tu letra y la ortografía

Ejemplo de lista de chequeo:

Letra clara (legible, entendible) y ordenada	
Tamaño de letra mediano (uso adecuado del renglón)	
Uso de mayúsculas	
Uso de signos de puntuación	
Texto organizado, presenta ideas claras y con la mejor ortografía posible	
Texto acompañado de una ilustración (o varias) relacionadas con el tema	
Trabajo ordenado y limpio	

B: bueno, A: aceptable, PM: por mejorar

Gráfico 3. Lista de chequeo. Criterios establecidos por los estudiantes para la revisión y presentación de sus escritos (producciones textuales).2016-2017

Se describen hipótesis de posibles progresos de los estudiantes en cuanto a la construcción de conocimientos frente a las diferentes actividades propuestas. Todo esto se acierta evaluando a través de rúbricas que hacen más entendible lo que se quiere alcanzar y con criterios que el estudiante conozca para su autoevaluación. Gracias a la reflexión sobre

estos procesos y ver la necesidad de crear criterios de evaluación acordes al grupo, las necesidades, particularidades y avances de los estudiantes, hizo ver que la evaluación es una posibilidad de aprendizaje continuo y permanente que tiene en cuenta su integralidad.

Ahora, durante el ejercicio pedagógico se debe hacer especial énfasis en sus procesos de construcción, reconocer a cada estudiante como lector genuino, tener en cuenta las dificultades de enseñanza y los ambientes de aprendizaje. Esto se alcanza buscando estrategias que tengan en cuenta la función social de la escritura y propicien situaciones comunicativas reales; que se reconozca la función simbólica, comunicativa y social de la lectura y escritura dentro del proceso de alfabetización y del desarrollo del lenguaje. (Flórez, 2000; Ferreiro, 1993; Guzmán, 2014).

Respecto a la evaluación de la oralidad, para el cómo hacerlo y qué hacer con los resultados, tenía en cuenta las habilidades y dificultades del estudiante en cuanto a su expresión oral, su expresión corporal, su acentuación a través del planteamiento de talleres o estrategias que promuevan sus habilidades y utilizando esos resultados como medio diagnóstico para establecer un análisis del nivel del grupo; pero este ejercicio debe ser un medio de valoración y de exploración de las habilidades del habla y escucha del niño, en la que se tengan en cuenta el sistema verbal, paralingüístico y semiótico-cultural y enfocándose a una valoración más humanizante. Esto se ha logrado a través de listas de chequeo y de matrices de evaluación, que han permitido alcanzar un nivel de participación más significativo por parte de los estudiantes. A continuación se muestra un ejemplo de una rúbrica o matriz de evaluación en el gráfico 4.

CATEGORÍA	⁹⁰⁻¹⁰⁰ Sobresaliente	⁸⁰⁻⁸⁹ Bien / Notable	⁶⁰⁻⁷⁹ Suficiente /Bien	¹⁰⁻⁵⁹ Insuficiente
Habla	Habla con claridad, pronunciación adecuada y buena entonación.	Habla con claridad y buena entonación. Su pronunciación es correcta.	Habla con claridad pero su entonación y pronunciación no siempre son correctas.	Habla con poca claridad, no entona bien y su pronunciación es inadecuada.
Vocabulario	Usa vocabulario acordado. Hace aportaciones propias y novedosas.	Usa vocabulario acordado.	Usa vocabulario acordado aunque con dudas.	No utiliza el vocabulario acordado y tiene lagunas.
Comprensión	Contesta correctamente a las preguntas planteadas.	Contesta correctamente a las preguntas planteadas con cierta ayuda.	Contesta a las preguntas planteadas aunque lo hace mostrando inseguridad aun con ayuda.	No contesta a las preguntas planteadas, ni siquiera con ayuda.
Postura del Cuerpo y Contacto Visual	A la hora de hablar la postura y el gesto son muy adecuados y expresa el sentido del mensaje con naturalidad.	Su postura y gesto son adecuados aunque no expresa adecuadamente el mensaje con su cuerpo.	Su gesto y postura son inexpresivos aunque acepta bien las sugerencias de mejora.	No mantiene la postura y gesto propios de una exposición oral.
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra, con ayuda, un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.

Gráfico 4. Rúbrica para evaluar exposición oral. Fuente: matriz adaptada al Sistema Institucional de Evaluación (mayo de 2016).

Ha de darse cuenta de la importancia de trabajar continua y sistemáticamente llevándose un registro de las diferentes intervenciones de los estudiantes durante las clases, ya que esto permite dar continuidad a los procesos de oralidad, modificar y fortalecer estas habilidades, permitiendo alcanzar un mejor nivel de concentración y de interpretación de lo que comunica cada estudiante, pero asimismo implica la necesidad de reconocer las intenciones de la comunicación y construir unos propósitos llevando a la conciencia de la escucha. Alcancemos esto estableciendo criterios, organizando eventos dentro de la práctica pedagógica que potencien la oralidad.

Por otra parte, a través del análisis del sistema de evaluación institucional y más exactamente, a la forma de evaluar dentro de la Institución, en el que por medio de planillas solo se solicita plasmar información numérica, en un listado con los nombres de los estudiantes, asignatura, grado, año y periodo, pero no da ninguna información pedagógica,

independientemente de lo que se califique. La información solo sirve a la institución en términos administrativos, porque dependiendo del valor cuantitativo el estudiante es promovido o no lo es. Con esta información no se evidencia el proceso que ha alcanzado, ya que hace parte de un ejercicio de aula en el cual se debe mirar cuáles serían los puntos clave de la evaluación y cuáles las estrategias que se deben utilizar para que la evaluación dé la información para orientar la enseñanza y sea de gran utilidad dentro del proceso de formación de cada estudiante. “La evaluación para el aprendizaje de los estudiantes es cualquier evaluación cuya prioridad es promover o facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En esta forma de concebir el proceso de evaluación encontramos que ésta es parte integral del proceso de enseñanza y de aprendizaje” (López. A, 2013). Ahora tengo claro que evaluar no es lo mismo que calificar, que es un proceso continuo y permanente que tiene en cuenta al estudiante en su integralidad; que los estudiantes son sujetos de la evaluación docente, porque la práctica enriquece nuestra labor, deja ver la práctica propia, sus resultados positivos, brinda oportunidades de mejora en pro del bienestar de los educandos y permite descubrir los intereses, los miedos de los estudiantes y todo ello conjuntamente hacen que transforme mi práctica pedagógica.

A través del análisis de los logros y niveles alcanzados, de tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes y de sus diferentes maneras de expresión o comunicación, puede referirse a los niveles de avance, ya que he establecido un diagnóstico a partir de estos, lo cual me lleva a organizar y replantear estrategias que desarrollen actividades de trabajo colaborativo y de apoyo pedagógico.



Imagen 2. Trabajo colaborativo. Fuente: elaboración propia

Igualmente, documentos como los planes de estudio o de aula, están en su gran mayoría enfocados a suplir o cubrir únicamente temáticas en tiempos determinados, sin tener en cuenta los diferentes procesos dentro del aula, el contexto con sus características particulares o la creación de ambientes pedagógicos apropiados para la formación de nuestros educandos; el ambiente educativo debe ser concebido como una “construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación” (Duarte, 2003; citado por Guzmán.R, 2015, p.2); haciendo referencia al lugar donde se deben dar las condiciones apropiadas para el aprendizaje y donde los protagonistas de esta formación desarrollen sus potenciales, capacidades, competencias, habilidades, aptitudes y valores (Duarte.J, 2003).

A partir de lo anterior, se crea la necesidad de tener en cuenta factores que contribuyan a la generación de planes de estudio y/o de aula propicios para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que “la planificación debe constituir un proceso significativo que valore y favorezca la transformación de las prácticas de enseñanza, siendo una hoja de ruta” (Tarasow, 2007; citado por García-Uriz, 2015, p.44), los objetivos, contenidos, actividades y otros componentes se deben articular entre sí con un sentido orientador, para favorecer el

aprendizaje (Bixio, 2006).

En el anexo1 se muestra un modelo de planeación para el grado cuarto, basada en el marco de La Enseñanza para la Comprensión, en el que facilita la visibilización del pensamiento de los estudiantes, debido a la estructura planteada, ya que se puede trabajar la propuesta desde las diferentes áreas del conocimiento a través de un tópico generativo y unas metas de comprensión comunes encaminadas al desarrollo de la lectura, con unos desempeños de comprensión acordes a la temática y finalidad establecida . Durante este proceso es importante tener en cuenta un ambiente apropiado para la enseñanza y el aprendizaje, ya que anteriormente este no permitía fluir una buena comunicación dentro del aula; ahora se puede asegurar que para poder fortalecer el desarrollo del habla y la escucha se deben crear ambientes de participación oral, de comunicación y de escucha permanentes dentro de los parámetros del respeto. Todo esto fue llevado a cabo a través de la realización y apropiación de las rutinas de pensamiento y de estrategias de comunicación oral como mesas de trabajo colaborativo, mesas redondas, socializaciones a través de exposiciones, explicaciones o exhibición de trabajos para ser leídos por todos. Como se puede observar en las siguientes imágenes.

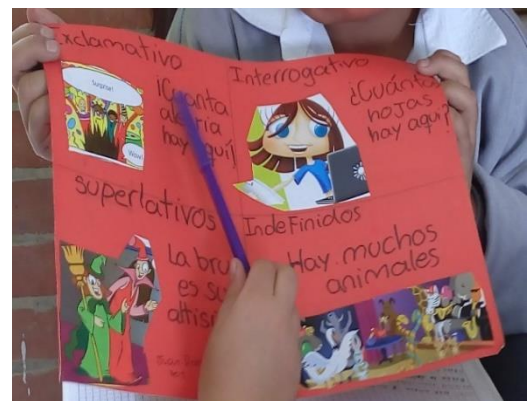


Imagen 3: Socialización rutinas de pensamiento y de consultas en clase. Fuente: elaboración propia

La oralidad, su importancia y desarrollo

Ahora bien, en cuanto a la oralidad, otro de los aspectos importantes dentro del desarrollo del lenguaje y que se podría definir como “una forma comunicativa: desde el llanto de un bebé que tiene hambre hasta el monólogo psicoanalítico y filosófico de los seres humanos. La conjunción entre lo inmediato y lo mediato, entre la memoria ancestral y la no memoria. Donde este fenómeno doble ha permitido a la oralidad debatirse entre el mundo de la cultura escrita y transformarse” esto según Murillo. D (1999); forma de comunicación en el que inicialmente y de forma particular, pensaba que los aspectos que debía tener en cuenta para su desarrollo en mis estudiantes, hacían solo relación a la capacidad de escucha, de habla, de una comunicación clara, de coherencia y fluidez. Pero ahora se ha de tener claro que la oralidad es un sistema integrado por lo verbal o lingüístico, lo paralingüístico y semiótico-cultural y esto se logra fortalecer a través de la generación de ambientes propicios y de actividades y estrategias acordes con la edad y contexto. “La oralidad se caracteriza por ser multidimensional, multicanal” (Tusón, 1994).

Por otra parte, la oralidad se había venido trabajando a través actividades de lectura, talleres de comprensión lectora, de la participación de los estudiantes frente a preguntas abiertas y/o en los que se da la posibilidad del diálogo, la socialización del contenido de determinado texto, igualmente se trabajaba la lectura en voz alta, las composiciones orales en las que el estudiante podía intervenir para dar continuidad a ejercicios de entonación, entre otras. Es de gran importancia tener en cuenta que la oralidad está integrada por lo verbal, lo paralingüístico y lo semiótico –cultural, tales como el diálogo real, el ordenamiento de instrucciones o acciones a desarrollar, la participación, el cumplimiento de

normas de respeto hacia el interlocutor y la estrategia de la escucha y de la reflexión. Lograré alcanzar esto realizando planteamientos claros, organización de actividades de forma sistemática, estableciendo normas claras y de fácil cumplimiento, en las que tanto el oyente como el interlocutor sean escuchados y valorados.

B. Categoría aprendizaje

La lectura y su aprendizaje

Ahora se hará referencia, específicamente, al aprendizaje de la lectura, en el que inicialmente podía referirme a que consideraba este aprendizaje en los niños era simplemente una actividad eminentemente perceptual, que se llevaba a cabo a través de la observación y la relación de sonido-imagen, escuchando, realizando lectura de imágenes; de la relación con la palabra y la repetición. Consideraba que el aprendizaje de la lectura estaba estrechamente ligado al desarrollo y aprendizaje de las letras, únicamente. De la misma manera, consideraba que el aprendizaje de estos procesos requería de la comprensión de las reglas arbitrarias que asocian cada grafema (letra), con su fonema (sonido), asociando a cada sonido del símbolo una letra determinada y las diferentes combinaciones de letras dan lugar a nuevos sonidos.

Ahora bien, se puede decir, en concordancia con lo planteado por Smith (1983), que la lectura no solo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido; no es un aspecto pasivo de la comunicación, y puedo dar cuenta en este momento que se produce también a través de la interpretación- del pensamiento, del uso de la información no visual y visual, proceso que implica siempre comprensión. Frank Smith (1983) en su trabajo sobre la lectura y su aprendizaje destaca principalmente la importancia del conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector (información no visual) para

que se produzca la lectura comprensiva. No sólo en la lectura sino en cualquier proceso de aprendizaje humano, únicamente podemos darle sentido al mundo a partir de lo que ya conocemos. Cuando se lee un texto, la comprensión se produce cuando las preguntas que se van haciendo encuentran respuesta. La comprensión es la certeza del entendimiento del texto. Para ello, se deben crear estrategias que conlleven al desarrollo del pensamiento, el manejo de la comprensión, de la información no visual y visual. (Pain Sara, 1985 y Smith Frank, 1980).

Es importante anotar que en el aprendizaje de la lectura se debe tener en cuenta el manejo de la buena comunicación por parte del docente para generar el interés en ella y posibilitar la construcción de sentido. Esto se puede alcanzar mediante el manejo de una buena motivación, del construir sentido a través del planteamiento y desarrollo de actividades pertinentes, de una buena comunicación e interacción con los estudiantes. (Cassany, 2006; Flórez, 2000). Referente a la construcción metodológica, Gloria Edelstein nos indica que... “implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan”. (Edelstein, 2010, p.81)

De igual forma, para el aprendizaje de la lectura el papel del docente es muy importante, pero no como instructor, pues Smith (1980) deja bien claro que la lectura no puede enseñarse formalmente. Solo puede aprenderse a leer leyendo; la lectura es una experiencia de vida, se aprende con la práctica. El aprendizaje es “la modificación de lo que ya conocemos como consecuencia de atender al mundo que nos rodea” (Smith, 1983, p.67).

Por tanto, el docente en el ámbito de la lectura, debe ser un facilitador y un guía, cuyo principal papel es asegurarse de que los estudiantes tengan la oportunidad de leer. Esa es la única manera de garantizar que el proceso se ponga en marcha. Para facilitar ese proceso, según Blanco (1998, p.69) se debe: “desarrollar la confianza de los estudiantes para leer por sí mismos, estar atento a sus preferencias, comprender las situaciones que hacen difícil la lectura, facilitar información no visual relevante y la comprensión previa, desarrollar el fondo de conocimientos previos y estimular la predicción, la comprensión y el goce en la lectura”.

Con respecto a lo anterior, ha de tenerse en cuenta que la lectura, según Smith (1983, p.22), “no solo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido. Para ello, son esenciales dos fuentes de información para la lectura, la información visual y la información no visual. Aun cuando puede haber un intercambio entre las dos, hay un límite para la cantidad de información visual que puede manejar el cerebro para darle sentido a lo impreso”. Ante esto, se puede decir que lo más importante dentro de lo que plantea Frank Smith para la didáctica y la forma de enseñar es la relevancia que tienen para la lectura los conocimientos previos. “La lectura solo ocasionalmente es visual, gran parte de lo que un buen lector lee no lo ve, lo entiende, lo percibe gracias al conocimiento que tiene sobre el mundo” (Smith, 1983).

Cuando se analizaba dentro del proceso de aprendizaje de la lectura, las dificultades que puede presentar el niño, sólo destacaba la no identificación de los fonemas, las combinaciones y la no comprensión del sentido de una oración o de una instrucción durante una actividad. Teniendo en cuenta algunas investigaciones relacionadas con la alfabetización, como las planteadas por Ferreiro (1993), Flórez (2000), Guzmán (2014),

entre otros, encontré que se debe dar importancia a que la lectura se muestre como proceso de construcción con sentido dentro del aula y se haya desarrollado la información visual y no visual del educando. Para ello, es importante el manejo de estrategias de lectura (predicción, anticipación, regresión), proporcionar textos significativos, hacer uso de lecturas con propósitos reales, el uso adecuado de imágenes, de preguntas previas, de ejercicios en los que el lector termine sus ideas, interprete, y atienda los diferentes niveles de avance de los estudiantes para lograr que todos se alfabeticen. (Flórez, 2000; Graves, 1992; Guzmán, 2014).

Antes el trabajo dentro del aula para la promoción de la lectura y la escritura y el fortalecimiento de la comprensión lectora, estaba basado en una simple realización de tareas, algunas veces repetitivas, que no llevaban a promover el pensamiento y por ende no acercaban a los estudiantes a la comprensión. Se hacía uso de métodos específicos para el aprendizaje de la lectura, como el global o el silábico.

A través de las actividades y de la estrategia basada en la EpC, gracias a los que se fortalecieron los conocimientos y los nuevos saberes de los estudiantes haciendo de la lectura un elemento de articulación curricular (**Anexo1:** Planeación con metas de comunicación comunes entre las docentes investigadoras).

Las observaciones, los análisis, las actividades desarrolladas en clase y las reflexiones conjuntas entre colegas a través de las prácticas y las planeaciones, hicieron ver la necesidad de buscar y fortalecer la estrategia para el apoyo y la mejora de los elementos necesarios para adquirir mejorías en la comprensión lectora, brindando espacios de aprendizaje apropiados. Antes los espacios de aprendizaje eran rígidos, su organización monótona y no se tenía en cuenta la importancia del valor de la palabra escrita. Ahora es

espacios brindan seguridad a los estudiantes, comparten sus ideas con mayor facilidad, la organización en grupos de trabajo colaborativo es eficiente, se realizan mesas redondas para socializar rutinas, se exponen en espacios visibles las consultas, los trabajos y sus producciones textuales, facilitando la lectura de los demás compañeros.



Imagen 5: rutinas de pensamiento y trabajo de escritura colaborativa. Fuente: elaboración propia.

De hacer ver la lectura y la escritura como algo enriquecedor y necesario dentro de sus procesos de comunicación, la promoción del pensamiento para la adquisición de nuevos saberes dentro de sus procesos de aprendizaje.

Inicialmente el grado cuarto presentaba algunas dificultades durante la realización de lectura de palabras ya que confundían grafemas y sonidos. En cuanto a su nivel de atención y velocidad afectaba la comprensión. Ahora los estudiantes poseen mayor habilidad para reconocer y leer palabras conocidas o nuevas. Buscan, proponen, trabajan colaborativamente, con el fin de apoyarse y fortalecer sus aprendizajes. Todo esto se ha logrado alcanzar y fortalecer gracias a las rutinas de pensamiento, al trabajo de forma colaborativa, a la lectura de sus propias producciones y las de sus pares y a la planeación de actividades enmarcadas en la EpC. (Anexo1)



Imagen 6: Trabajo colaborativo. Fuente: elaboración propia.

La lectura en forma colaborativa, la necesidad de dar a conocer el pensamiento propio y de conocer el de los demás, hace que los estudiantes se concienticen de la importancia de escribir teniendo en cuenta criterios para una buena escritura, de una forma de escribir correctamente pensando en la necesidad de darse a entender a los demás.

Con el constante desarrollo de las habilidades se logró que los estudiantes extrajeran significados de diferentes tipos de oración, de mensajes que aparecen en ciertos textos e integrarlo a sus conocimientos. Escuchan y responden preguntas sobre un texto expositivo o diferente, para medir comprensión oral. Se puede dar cuenta de la importancia de la promoción de habilidades comunicativas a través de las rutinas de pensamiento que fortalecen estos procesos.

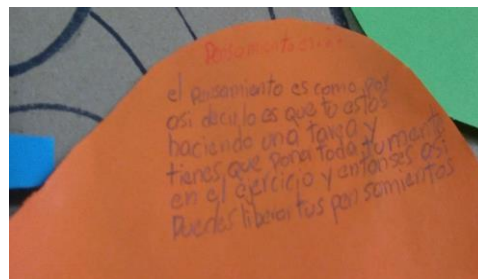


Imagen 7: Rutina de pensamiento. Fuente: elaboración propia

La escritura y su aprendizaje

Ahora bien, cuando a través del trabajo en el aula se observaban las dificultades que puede presentar un niño en su proceso de aprendizaje de la escritura, particularmente, hacía referencia a las dificultades de la no relación entre signos- símbolos con sonidos o cuando no se es coherente en la idea o en lo que se le solicita responder. En este orden de ideas, cabe anotar que ahora reconozco que se debe hacer especial énfasis en las implicaciones de que la escritura no se muestre como proceso de construcción. Para llegar a los objetivos de este proceso se deben crear ambientes propicios en los que el niño se relacione con textos escritos, actividades y/o estrategias que conlleven al desarrollo de formas de escritura, de un pertinente aprestamiento, entendiendo este como el conjunto de actividades y experiencias organizadas gradualmente, que promueven en el niño y niña el desarrollo de habilidades y destrezas y la adquisición de hábitos y actitudes positivas para alcanzar el nivel de éxito en el aprendizaje; sea el ambiente promotor de situaciones de escritura con finalidad y con sentido, de la identificación de formas de producción, del uso de preguntas; todo ello centrando la atención en los diferentes niveles de avance de los estudiantes para lograr que todos se alfabeticen.(Cassany, 2006; Flórez, 2000; Guzmán, 2014).

Se puede afirmar ahora que, durante estos procesos de aprendizaje, la decisión de aprender es emocional y que “la emoción está conectada con el interés” (Katz y Rubin, 2000, citado por Guzman,R. 2015); igualmente, que está ligada a cada ser humano y que el cerebro clasifica los trazos gráficos en categorías que permiten lecturas de diferentes sistemas, encargándose también de orientar la búsqueda visual. (Smith, 1983).

Procesos de enseñanza y de aprendizaje

Dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como se ha expuesto en el presente

texto, en busca del desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura como competencias básicas, para lograr potenciar las habilidades lingüísticas y la comprensión lectora desde el preescolar, se deben implementar diferentes estrategias que fortalezcan estos procesos, alcanzando desde la misma transformación de las prácticas pedagógicas en el aula, resultados de mejoramiento de la calidad educativa y del desarrollo del pensamiento en nuestros educandos. Por ello, cabe anotar la importancia del manejo de rutinas de pensamiento como estrategias cognitivas de fácil aplicación dentro del aula, las cuales permitieron evidenciar el pensamiento de manera natural y que consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que promueven el pensamiento en los estudiantes. Dentro del desarrollo de clase se utilizaron rutinas como: Veo- Pienso-Me pregunto (permite describir, interpretar y preguntarse sobre un tema, objeto o imagen determinada- estímulos visuales); Pensar- inquietar-explorar (modificada a Pienso, Me interesa, Investigo. Busca activar conocimiento previo); Conversación en papel (busca descubrir conocimientos e ideas previas, cuestionarse; discusiones abiertas en papel, ofrecen tiempo para pensar, asegura que todas las voces sean escuchadas); Antes pensaba...-Ahora pienso (promueve la reflexión y la metacognición, permite a los estudiantes reflexionar sobre como su pensamiento ha cambiado a lo largo del tiempo);Círculo de los puntos de vista (permite tomar perspectivas, identificarlas alrededor de un tema o problema). A través de ellas se ha permitido que los estudiantes expresen libremente sus pensamientos, compartan sin temor sus ideas, conocimientos, emociones, entre otras, fortaleciendo su vocabulario y uso adecuado de signos de puntuación, trazos legibles y organización de la información. Igualmente, dan cuenta de sus fortalezas, necesidades, gustos, estrategias, preguntas y/ o actividades propuestas por los mismos estudiantes que motivan su aprendizaje de manera significativa.

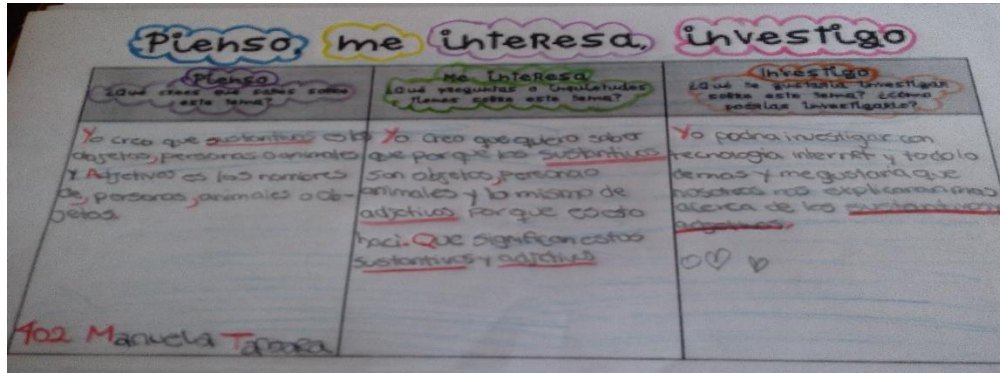


Imagen 8: Rutina de pensamiento Pensar-Inquietar-Explorar. **Fuente:** adaptación Pienso-Me interesa-Investigo (septiembre de 2016).

Las rutinas de pensamiento pueden alcanzar su potencial a través del trabajo colaborativo y dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión; esta incluye cuatro ideas claves que son: Tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Se entiende por comprensión la habilidad para pensar y actuar, creativa y flexiblemente a partir de lo que sabemos, para resolver problemas, crear e interactuar con el mundo que les rodea, permitiendo el contacto directo con su cultura, costumbres, saberes, creencias, gustos y necesidades de su contexto.

Por otra parte, dentro del aula de clase y directamente en nuestras prácticas educativas debemos planear tomando en cuenta los pre-conceptos y las necesidades de los estudiantes, (para intervenir e identificar qué ha sucedido con los procesos, qué fue productivo y qué merece ser modificado y fortalecido para llegar a una enseñanza que favorezca el aprendizaje de manera significativa a través de propuestas didácticas asertivas, qué tan efectiva fue esa intervención para alcanzar el objetivo de desarrollar la comprensión lectora de los educandos, potenciando los procesos que intervienen dentro de esta, como los procesos léxicos, gramaticales y semánticos, donde muestre que el acto de leer también es un proceso por el que un lector, a partir de sus conocimientos previos, construya en su

mente un nuevo significado con la información que extrae del texto, ya que como lo afirma Smith (1983) “leer significa comprender”. Igualmente, reflexionar con base en evidencias, acerca de cómo la práctica educativa pudo haber cambiado de manera pertinente y potenciadora.

Haciendo relación con lo anterior y con lo que propone Cassany (2009) con respecto a cómo potenciar la lectura, da una mirada hacia tres propuestas como son: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural, combinándolas en una práctica educativa integradora donde “se tomen los textos del entorno del aprendiz, se centre en la descodificación individual de las palabras fomentando la elaboración de inferencias en pareja y en grupo, y se promueva el diálogo y el intercambio en clase, sin olvidarse que hay que discutir los valores ideológicos de cada texto y se fomenten las idas personales” (Cassany, 2009, p.22), permitiendo que se potencialice la perspectiva de la lectura y escritura como práctica social.

C. Categoría pensamiento

Sobre la promoción del pensamiento dentro del aula inicialmente se mostraba como algo metódico, donde se lograba a través de actividades que les hiciera recordar y repetir información, asignándole un tema o problema determinado para que el estudiante pensara y resolviera brindándole pasos a seguir, resultados e información que encontrar y arrojar; todo esto sin tener en cuenta sus procesos de pensamiento y sin dar la importancia que requería a los procesos de comunicación, al valor de la pregunta, a los preconceptos y al poder hallar y utilizar información que le permitiera construir y modificar saberes. Por ende, los estudiantes mecanizaban sus procesos de aprendizaje siguiendo un orden en el desarrollo de actividades o al momento de resolver problemas; para ellos no era de gran importancia el demostrar sus pensamientos, sus ideas, inquietudes, pre saberes,

cuestionamientos ni preguntas que surgían al momento de enfrentarse a temas ya vistos o nuevos. Igualmente, no era de gran valor el poder de la palabra ni el respeto por escuchar la palabra del otro, ni por dar la importancia que merecía el permitirse escuchar el pensamiento del otro.

Ahora el aula de clase se ha tornado en un espacio que promueve el pensamiento, puesto que se han brindado nuevas herramientas y estrategias para su promoción, permitiendo que los estudiantes vean la importancia del valor de sus palabras y pensamientos y al mismo tiempo el de los demás. A través de actividades como las rutinas de pensamiento se ha logrado promover el desarrollo del pensamiento, ya que su estrategia está basada en hacer visible el pensamiento de los estudiantes dentro del desarrollo de la clase. Ante esto, los estudiantes ven las rutinas como posibilidades de expresar libremente sus ideas, emociones, inquietudes, preguntas, conocimientos, razones, inferencias y cuestionamientos, puesto que tienen la posibilidad de escribirlo sin ningún tipo de cohibición o recriminación por parte de sus pares o sus docentes. Dialogan y comparten saberes dando la importancia a la palabra del otro y de él mismo, a sus escritos y a los de los demás, a sus pensamientos y a los de sus compañeros, viendo la importancia de comunicarse adecuadamente y de valorar el pensamiento.



Todo esto gracias a la posibilidad que se les ha brindado de permitírseles ser personas valoradas por sus pensamientos, de ver la necesidad de ser escuchados y de ser apoyados por sus pares y profesores dentro de sus procesos de aprendizaje, de ver la importancia del trabajo

colaborativo, del alcanzar metas comunes y particulares que le llevaran a adquirir nuevos saberes, de desarrollar actividades que hicieran visible su pensamiento para fortalecer igualmente su formación como ser humano, social, activo y participativo dentro de una comunidad.

Con referencia al pensamiento del docente, inicialmente se hacía referencia a la investigación como una propuesta aislada y realizada en ciertos contextos. El acto de enseñar a pensar solo hacía referencia a enseñar a comprender, reflexionar y proponer un tema o una forma de resolverlo. La promoción del pensamiento se hacía a través de la repetición de información o del ejercicio de memorización. No había un claro conocimiento sobre actividades que promovieran el desarrollo del pensamiento de manera significativa y asertiva y la enseñanza no se centraba en generar cultura de pensamiento.

La investigación ahora se ha convertido en una tarea diaria dentro las prácticas en busca del mejoramiento de la calidad educativa y las aulas en espacios de promoción del pensamiento y construcción permanente de nuevos saberes. Se puede decir que todas las personas aprendemos de otros y que el pensamiento se desarrolla a través de la comunicación, y por consiguiente que... “el aprendizaje es consecuencia del pensamiento” (Perkins, 1997, p. 21). Debemos tener en cuenta los objetivos de la educación para el alcance de la calidad educativa, siendo el principal objetivo el de crear personas capaces de hacer cosas nuevas, novedosas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho y el segundo objetivo es formar mentes críticas, con capacidad de verificación, que no acepte sin más lo que se les da” (Piaget, 1954).

La reflexión sobre la propia práctica y el manejo de saberes de la asignatura o asignaturas del docente para la enseñanza, forman parte importante dentro de los procesos

de enseñanza y de aprendizaje. Se ha de tener en cuenta que el estudiante debe aprender a pensar y que es tarea nuestra enseñarle a pensar (Coolidge, 2001). Darnos cuenta de la necesidad de crear actividades que promuevan el desarrollo del pensamiento a través de las rutinas, actividades propicias para hacer visible el pensamiento (Salmon, 2010). La necesidad del reflexionar diario sobre nuestras creencias, pensamientos, estilos de enseñanza y el modificar para el mejoramiento de la calidad en la educación, teniendo claridad de que la cultura del pensamiento es un lugar donde el pensamiento de un grupo y de cada individuo es respetado, valorado, hecho visible, activamente promovido y desarrollado como parte normal del funcionamiento del grupo y de su quehacer diario.

Conclusiones

Se deben generar ambientes propicios para el desarrollo del proceso de alfabetización, de los procesos comunicativos, de la comprensión lectora, todo ello, aportando confianza y herramientas de fortalecimiento de la enseñanza y del aprendizaje. El alfabetismo se inicia antes de que el niño reciba una instrucción formal en el sistema de escritura. El aprendizaje inicial de la lectura, la escritura, las funciones y las actitudes hacia lo impreso en ambientes de educación inicial: hogar y otros, que se adquiere a partir de prácticas incidentales como actividades dirigidas por un adulto o persona significativa.

El alfabetismo promueve la construcción de conocimientos a través de la lengua escrita y la oralidad. .A partir de un buen proceso de enseñanza y de aprendizaje se promueven habilidades y capacidades de los educandos para alcanzar un buen desarrollo. Se muestra que la lectura y la escritura, en niños menores de 6 años, se desarrollan de manera espontánea, simultánea e interrelacionadas, como un aprendizaje promovido por experiencias que posibilitan y promueven las relaciones entre sus pares de manera

significativa, llenas de sentido, con el lenguaje oral y escrito. (Flórez, 2000). Ya que como lo afirma Cajiao (2013) “Desde los primeros días de su vida los seres humanos se convierten en descifradores de signos y la familia, la escuela y el conjunto de la sociedad tienen en sus manos la responsabilidad de ayudar a que todos los miembros de la comunidad puedan acceder a las formas de expresión más variadas posibles, tanto para comprender lo que los rodea como para consignar sus propias creaciones” “Inducir a los niños, desde la primera infancia, a consignar su visión de la realidad material, espiritual e imaginada es la tarea de una escuela consciente de su función cultural” (Cajiao. F, 2013; p 60).

Sobre la adquisición de la destreza lectora, se puede decir que para diseñar actividades de lectura en el aula, se deben cuidar dos aspectos fundamentalmente. En primer lugar, dedicar espacio y tiempo a las tareas de comprensión con el objetivo de relacionar la información del texto con el conocimiento del mundo del alumno. Es necesario antes de entrar en el texto, estimular los conocimientos previos y crear la necesidad de la lectura, hacer que la lectura del texto tenga sentido, sea significativa; establecer de algún modo la relación entre lo que se sabe y lo que se va a conocer y anticipar preguntas, predicciones, hipótesis, todo esto se dio a través de la elaboración de rutinas de pensamiento. En segundo lugar, es esencial también que la actividad aborde la lectura de modo que el lector desarrolle estrategias de predicción y verificación de hipótesis dentro del contexto mismo del texto. Se debe promover una lectura independiente y autónoma a través de la cual el lector deduce, anticipa y comprueba usando las propias claves o pistas que el texto proporciona. Los estudiantes a través de la realización de rutinas como: Conversación en papel, Veo-pienso-me pregunto, ejemplo:

La clase inicia con la realización de la rutina "veo- pienso- me pregunto". Los niños observaron una imagen de una situación específica con globos o bocadillos en blanco.

Prof.: niños observen la imagen por 2 minutos. Ahora realizaremos, en el formato que les entregaron, de manera individual la rutina "Pienso-Veo- Me pregunto". ¿Qué veo? Escribe todo lo que ves, lo que viste. Qué pienso? Escribe todo lo que piensas. ¿Qué me pregunto? Ahora escribe que te preguntas, que preguntas te generaron la imagen.

Ahora, por grupos vamos a socializar las respuestas. Compartámosla con todos los integrantes. Busquemos la manera de que todos nos lean.

Bien! Ahora, organicemos nuestras sillas en forma circular, en mesa redonda, compartamos las respuestas.

Estudiantes. Listo, profe....por aquí!

Prof.: en orden vamos dando la palabra a cada compañero mientras que los demás permaneceremos en silencio para poder escucharnos.

Algunas de las respuestas fueron:

E1: yo veo a un señor y a una señora en la mitad de un mapa en forma de círculo. Yo pienso que están discutiendo entre ellos. Me pregunto... ¿por qué están discutiendo los dos?

E2: yo veo un planetario, dos niños, una señora que los está viendo. Pienso que los niños están discutiendo sobre algo. Me pregunto ¿Por qué están esos niños dentro del planeta tierra?

E3: yo veo una persona diciendo quieres ver?, hay dibujos de personas. Pienso que están discutiendo y la persona que es real está viéndoles. Yo me pregunto ¿Qué están haciendo? ¿Qué están diciendo?

E4: yo veo que hay dos personas en un círculo y están grabando. Pienso que la pareja esta haciendo una novela. Me pregunto ¿son actores?, ¿Qué es lo que dicen? ¿Están haciendo una novela?

E5: vi unos niños, un cuadrado que estaba encima de la hoja, un planeta pequeño y unas nubes blancas. Yo pienso que esas personas estaban hablando sobre problemas y estaban discutiendo las ideas. Me pregunto ¿será que ellos estaban resolviendo un problema muy grave?

E6: veo unas personas que estaban en un lugar de base giratoria y que hablan. Yo pienso que esas personas estaban averiguando sobre el planeta. Yo me pregunto ¿Qué estarán hablando será que están investigando sobre el planeta?

E7: yo veo un dialogo entre dos personas, un señor y un globo terráqueo sobre una base giratoria. Yo pienso que esas personas están discutiendo por el globo terráqueo. Yo me pregunto ¿Por qué están dialogando? ¿De qué están hablando?

Prof: chicos, ahora después de haber escuchado las respuestas, agrúpanse con aquellos compañeros que tuvieron ideas

similares, en que coincidieron?

E1: nosotros tuvimos veo y pienso similares.

E2: nosotros coincidimos en pienso y me pregunto.

Prof. Ok, ahora en los grupos de trabajo colaborativo, completaran el dialogo en común acuerdo, crearan una situación y de allí surgirá el dialogo entre los personajes.

Es decir, se debe continuar trabajando y analizando el texto de modo activo y crítico, dando al estudiante y su conocimiento del mundo, un papel protagonista en la interpretación del texto. Por lo tanto, cualquier propuesta de materiales destinados a la enseñanza de la destreza lectora debe dedicar espacio a las estrategias de pre lectura, de lectura y al desarrollo del pensamiento.

Se debe buscar ser un formador integral, que maneje de manera eficaz, metódica, teórica, recursiva, didáctica, creativa y abierta su práctica pedagógica y sus conocimientos y sea un mediador que facilite y se apropie del proceso de enseñanza y de aprendizaje de sus estudiantes.

Con respecto a la reflexión sobre la práctica docente y sobre los propósitos de la enseñanza, en muy pocas oportunidades destinaba espacios relevantes, con oportunidades para realizar observaciones y análisis para ser tenidos en cuenta.

Ahora bien, esta reflexión permite determinar las capacidades que los estudiantes han desarrollado y las dificultades o metas no alcanzadas en sus procesos, a través del análisis de las actas de reunión y diarios de reflexión elaborados por cada docente que interviene en los procesos de enseñanza dentro de una misma Institución. En ellos la metacognición juega un papel importante, ya que como lo afirma Burón (1988), “es el conjunto de conocimientos adquiridos por la autoobservación de las propias cogniciones y por las

deducciones inferidas sobre la base de las mismas”, la cual exige, según Brown. A (1983), planificar la actividad antes de enfrentar el problema o las necesidades, observar la eficacia de la actividad iniciada y comprobar los resultados; viendo esto como la necesidad de reflexionar sobre las propias prácticas y conocimientos de la disciplina, para hallar pensamientos enriquecedores y transformadores que potencien las propuestas pedagógicas y las estrategias didácticas dentro de las aulas de clase, logrando así alcanzar una verdadera y significativa enseñanza y aprendizaje con calidad humana y valor social. Esto surge del proceso investigativo, llevando a entender la importancia que tiene la necesidad de transformar las prácticas dentro de las aulas, promoviendo y haciendo visible el pensamiento y fomentando las comprensiones de los educandos de manera más asertiva y significativa. La planeación llevada al aula teniendo en cuenta la población, los objetivos que se quieren alcanzar, un objetivo común que tome todas las áreas, unas metas y unos desempeños que apunten al objetivo común y que igualmente fortalezcan los procesos de los estudiantes. Teniendo en cuenta los estándares y principios básicos de aprendizaje según el ciclo. Los aportes de las demás prácticas docentes y en el momento de planear. El manejo de rutinas de pensamiento en cada desarrollo de clase que permitan visibilizar el pensamiento de los estudiantes.

Cuando se es consciente, por parte del docente, de los procesos y formas de enseñanza, afectamos de manera significativa los procesos de aprendizaje de nuestros educandos al buscar nuevas alternativas, planear, intervenir en el aula, evaluar y llegar a una evaluación que permita determinar lo efectiva que fue la aplicación y en qué se debe mejorar para potenciar las capacidades y habilidades de los niños. Por ello la importancia de reflexionar sobre nuestra propia práctica y de trabajar de manera colaborativa durante la planeación de

unidades didácticas o actividades de clase.

Para finalizar, a través de este análisis y reflexión surgen preguntas como: ¿Qué estrategias fuera de las rutinas, pueden apoyar al estudiante para que transmita sus pensamientos en forma escrita?, ¿Cuánto tiempo debe destinarse para el desarrollo de una producción textual de calidad, dentro del planteamiento de una unidad didáctica o de una planeación de clase?, ¿cómo fortalecer los procesos de autoevaluación, retroalimentación y coevaluación, de manera más consiente y crítica, por parte de los estudiantes para alcanzar la transformación en los procesos de evaluación?...entre otras preguntas, quedan muchas más que van surgiendo a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de nuestra propia práctica y reflexión docente.

Anexo 4: Reflexión aula 3

LA EDUCACIÓN UNA OPORTUNIDAD PARA REFLEXIÓN

Como docente en Básica Primaria eran muchas las situaciones que me preocupaban a diario, al tener la posibilidad de iniciar un proceso de educación en la universidad con la intención de obtener un título de Magister en Pedagogía. Pensé poder dar algunas soluciones adecuadas a estas situaciones que se presentaban ; además la responsabilidad en mi labor como docente se hacía cada vez más grande y el reto de adquirir conocimientos que me permitieran cambiar las practicas pedagógicas en el aula era una necesidad urgente y un llamado a gritos por parte de los estudiantes quienes en el desarrollo de sus actividades mostraban poco interés.

Cuando inicié este proceso las clases de matemáticas en mi aula se desarrollaban desde un ambiente donde pensaba más en mi labor como docente que en el ejercicio de aprendizaje que se debía dar en los estudiantes, sin pensar en una reflexión sobre la práctica docente, aunque se tenía en cuenta el contexto no se hacía desde la individualidad del estudiante y no era capaz de ponerme en los zapatos de él; estaba muy interesada porque mis estudiantes aprendiera a desarrollar algoritmos, memorizaran las tablas y procedimientos para desarrollar operaciones básicas; que obtuviera información sobre los contenidos matemáticos y cumplir con los propuestos en el plan de área. Las estrategias que se proponían en el aula eran actividades sueltas, cotidianas, de repetición con una intención de memorización, y donde los estudiantes desarrollaban ejercicios que seguramente no entendían, no comprendían. Los realizaban sin saber para que, cómo o por qué.

Desde este punto de vista empiezo a hacer una reflexión profunda sobre lo que está sucediendo en el aula de clase; la forma como estoy impartiendo mis conocimientos a los estudiantes, como ellos reciben la información y que están comprendiendo. Teniendo como referente teórico a Pedro Gómez (2015) en su estudio sobre el ciclo de análisis didáctico de contenido, he podido comprender que lo más importante para hacer una buena planeación didáctica es que el docente esté en un constante proceso de aprendizaje y cualificación, que esté dispuesto a reflexionar sobre cada una de las situaciones que se presentan en el aula y a corregir todo aquello que no funcione.

De igual forma el conocimiento del contenido matemático es fundamental para lograr el buen desarrollo del aprendizaje, teniendo la capacidad de hacer una articulación con las diferentes áreas. Para ello se hace un análisis de contenido, donde el profesor está en capacidad de identificar y organizar la multiplicidad de significados de un concepto. El análisis cognitivo, cuando el profesor describe sus hipótesis acerca de cómo los escolares pueden progresar en la construcción de su conocimiento; el análisis de instrucción, en el que el profesor diseña, analiza y selecciona las tareas que construirán a las actividades de enseñanza y aprendizaje; el análisis de actuación, en que se determinan las capacidades que los escolares han desarrollado.

Otra reflexión importante en este proceso es como el trabajo en equipo entre docentes permite hacer una reflexión profunda sobre lo que sucede en el aula, además brinda herramientas que ofrecen la oportunidad de cambiar aquellas concepciones que están tan arraigadas en nuestros pensamientos y nos abre las puertas a la posibilidad de cambio.

Para lograr estos objetivos es necesario hacer un rastreo de bibliografía, para analizar el

contenido matemático, proponer actividades y tomar decisiones que se verán reflejadas en el aula, dando la posibilidad de realizar distintos registros de representaciones semióticas las cuales logran demostrar los aprendizajes de los contenidos.

Siguiendo con los referentes teóricos es importante tener en cuenta los que hace Marta Fandiño (2010) cuando se refiere al aprendizaje estratégico como una oportunidad que se presenta a través de la resolución de problemas, donde expresa que esto le permite a los estudiantes adquirir nuevos aprendizajes, ya que les permite hacer un análisis profundo a cada una de las situaciones que se les presentan, teniendo la posibilidad de encontrar diferentes respuestas y esto genera en los estudiantes una gran incertidumbre, para ellos es difícil comprender que un problema tenga diferentes soluciones, ellos creen que estos tienen una única respuesta; uno de los principales elementos de este aprendizaje es el juego una herramienta indispensable en el aprendizaje de las matemáticas, lo importante es saber cuál es la intención didáctica de este y como evaluar cada uno de ellos. De la misma forma Fandiño manifiesta que el lenguaje juega un papel sumamente importante en el aprendizaje de las matemáticas y que los docentes deben estar en la capacidad de pasar una descripción a una definición.

Del análisis y reflexión que se han presentado a través del recorrido por este hermoso mundo del aprendizaje se puede evidenciar que las prácticas pedagógicas han venido presentando cambios significativos en su construcción y aplicación de las mismas; al inicio del año escolar empecé tomando referentes teóricos y tenerlos presentes en el aula de clase y se llevó a la práctica una propuesta con sustento de Santos Trigo, quien propone cuatro pasos para dar solución adecuada a un problema:

- Comprender el problema.
- Elaborar un plan.
- Ejecutar el plan.
- Evaluar si el plan ha funcionado o no.

Con el fin de poner en marcha el proyecto de grado y para dar cumplimiento a cada uno de los objetivos se propone una actividad a través de criptogramas lo que permite un trabajo con identificación de letras para fortalecer este proceso importante en la comprensión lectora según Cuetos (2011), actividad que fue observada por el asesor quien hizo una retroalimentación con el fin de dar inicio a la propuesta ¿De qué manera la implementación de una estrategia de articulación curricular promueve mejoras en los procesos de comprensión lectora de un grupo de estudiantes de básica primaria? Y en ella cumplir con el ciclo de acción que consiste en cuatro procesos según Gómez (2007), donde la planeación hace parte del análisis didáctico y de contenido, la intervención del análisis de actuación, la evaluación de análisis cognitivo y de actuación y la reflexión de un análisis global y de meta cognición. Cuyo principal objetivo es brindar un espacio a las docentes investigadoras para evaluar y reflexionar sobre sus prácticas mediante un intercambio de saberes y retomando las cosas importantes de cada ciclo para iniciar un nuevo proceso. Del cual surgen varios interrogante ¿por qué el trabajo colaborativo entre docentes es tan difícil?

¿Cómo lograr cambiar concepciones tan arraigadas?

Siguiendo con la reflexión es importante analizar lo que ha surgido a través del paso por la maestría en cuanto a planeación.

Las planeaciones en área de matemáticas se realizaban teniendo en cuanto una estructura suministrada por los jefe de área, allí se colocaban los contenidos y las actividades con las que se desarrollaría el tema. Los aportes teóricos que han suministrado información valiosa que permite hacer una reflexión sobre las planeaciones son: Pedro Gomes (2015) a través del análisis de contenido, David Perkins (2015) con su libro “Cómo hacer visible el pensamiento”. Una oportunidad para realizar diferentes actividades en el aula donde se le permita al estudiante trabajar sobre sus propias ideas, comprender y analizar lo que sucede a su alrededor.

Desde entonces las planeaciones que se proponen en el aula se desarrollan dentro de la estrategia de Enseñanza Para la Comprensión las cuales están siendo articuladas con el proyecto de grado a través del tópico generativo **“yo leo para conocer el pensamiento del otro y escribo para que conozcan mis pensamientos”** y creando unas metas de comprensión que deben incluir, el contenido, el método, propósito de cada disciplina y se vuelven a articular en las metas de comunicación. Las cuales le van a permitir al estudiante hacer una verdadera comprensión de cada uno de los conceptos y contenidos matemáticos importantes en el aula; cuando las metas están creadas se empiezan a buscar las actividades que van a permitir al estudiante llegar a ellas y que se entrelazan las unas con las otras convirtiéndose en el mejor medio para lograr la comprensión. También es necesario tener en cuenta el contexto de cada uno de los estudiantes, sus gustos sus intereses y sus necesidad, esto les brinda un mayor compromiso con su aprendizaje, antes de que aprendan a realizar algoritmos es importante que comprendan la importancia de los números y las matemáticas en la vida diaria.

Todos estos elementos que surgen en la planeación de clase permiten hacer una revisión al proceso de evaluación que se venía presentando en el aula de clase, este era un proceso que se desarrollaba teniendo en cuenta los conocimientos que como docente esperaba que los estudiantes alcanzaran, se hacía a través de un proceso de memorización y repetición, asignando una cantidad cuantitativa como le expresa el sistema de evaluación institucional, y a veces se realizaba teniendo en cuenta el orden de los contenidos y apuntes que los estudiantes presentaban en su cuaderno, sin comprender que aquel que menos orden tenía seguramente comprendía mejor el proceso.

Pero cuando el propósito en el aula de clase es la Enseñanza para la Comprensión el proceso de evaluación tiene unos cambios significativos y permite una contribución al aprendizaje, en este proceso ingresa la evaluación diagnóstica continua y formativa donde el estudiante hace una auto evaluación, coevaluación y heteroevaluación. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes a través de las reflexiones sobresalientes en la enseñanza para la comprensión ha tenido grandes cambios y ahora se desarrolla paso a paso teniendo en cuenta los avances individuales de cada estudiante, desde sus fortalezas y debilidades siempre tendientes a fortalecer los conocimientos y realizadas a través de las rúbricas de evaluación. Pero de igual forma surgen una serie de preguntas que siguen fortaleciendo los procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica ¿qué hacer con aquellos estudiantes que desde sus hogares le manifiestan que la educación no sirve para nada? ¿Cómo realizar actividades con los estudiantes que no encuentran motivación?

Desde esta perspectiva al analizar el propósito, las estrategias, la planeación y el proceso de evaluación que surgen a diario en el aula y haciendo una reflexión se puede hacer una auto evaluación que me permita comprender que cambios significativos se han presentado a

través de este recorrido por de los diferentes referentes teóricos que han motivado y enriquecido la labor docente que se ejecuta a diario. Es así, que antes de iniciar la maestría no veía la necesidad de hacer una reflexión sobre mi ejercicio de enseñanza, sobre la práctica pedagógica, los diálogos la mayor parte del tiempo estaban centrados en como cumplir con los contenidos propuestos en el plan de área, en cómo hacer que los estudiantes estudien, cambiar la disciplina del aula, pero nunca me preguntaba que estoy haciendo en el aula para potenciar el conocimientos de mis estudiantes, como reflexionar sobre lo que sucede en el aula.

Tomando como referente los aportes teóricos de la Enseñanza para la Comprensión con el Profe Jorge, Pequeños Aprendices Grandes Comprensiones Ministerio de Educación. Tina Blythe, manifiesta que la enseñanza para la comprensión debe permitir una reflexión pedagógica seria y constante lo cual ha permitido un cambio en el proceso de evaluación del aula y ahora se realiza teniendo como referente la evaluación a través de rubricas donde se le da la oportunidad al estudiante, que evidencie los procesos de comprensión que ha logrado en el desarrollo de sus actividades, otra estrategia bien importante es el trabajo con Rutinas de pensamiento ya que le permite al estudiantes expresar sus ideas sin temor a sentirse juzgado por sus compañeros y teniendo la posibilidad de hacer visible cada una de sus ideas.

Cuando inicié mi proceso de formación creía que todo lo que sucedía en el aula era lo correcto, entonces lograr que los estudiantes desarrollaran algoritmos, resolvieran problemas sencillos, repitieran las tablas de multiplicar y que solucionar uno que otro ejercicio donde tuvieran que pensar: sudokus, cuadros mágicos, sopas de números, rompecabezas, el uso de guía, libros de textos, el trabajo en grupo y /o individual para

resolver talleres entre otros. Con esto pensaba que estaba desarrollando el pensamiento matemático de mis estudiantes y lo único que hacía era ratificar el contrato didáctico que sucede en el aula de clase.

Un día ante la pregunta ¿qué esperan mis estudiantes que les evalué en clase de matemáticas? Ellos manifestaron que la docente de matemáticas les evaluaba la disciplina, el comportamiento en clase, el respeto por el compañero y el entregar las actividades a tiempo, pero ninguno de ellos evidencia en sus respuesta que se les evaluado el contenido matemático entonces surge la pregunta ¿Qué estoy haciendo para que el contenido matemático no se vea evaluado en mi aula?, por ello pienso que no estaba desarrollando el pensamiento matemático en mis estudiantes.

Los aportes teóricos que han contribuido para tomar en cuenta el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes de grado quinto han sido: los estándares básicos de competencia, los lineamientos curriculares de matemática y los aportes de Carlos E. Vasco quienes permiten hacer la reflexión: los pensamientos matemáticos aunque estén divididos en cinco diferentes todos se relacionan entre sí, el uno depende del otro, y la aplicabilidad adecuada de ellos permite una comprensión total del pensamiento matemático. Además utilizando herramientas, actividades y juegos de la vida diaria con una buena intención pedagógica logran la comprensión adecuada que estamos buscando, la articulación curricular es un elemento indispensable para el desarrollo de las matemática ya que se pudo comprender y analizar que varias actividades que se desarrollan en ciencias sirven también para matemáticas; la lectura adecuada de las matemáticas fortalecen los procesos tanto lectores como escritores ya que motivan y permiten una buena comunicación, el arte y educación física son áreas importantes y útiles en la matemática.

De igual forma enseñar a pensar, más allá del conocimiento es la comprensión del mismo. Pensar en estrategias para hacer visible el pensamiento de mis niños todo el tiempo, adecuando nuestras prácticas. Pensamiento y comprensión amplia y profunda. Aprendizaje basado en la aplicación real de lo que comprendió en los contextos cotidianos. Uso de estrategias didácticas y uso de TIC, como los software interactivos. La importancia de la comunicación en el aula y la rutina de pensamiento “ver, pensar, preguntar” es capital, en la medida que se convierten en una oportunidad para que el maestro junto con los estudiantes construyan conjuntamente el conocimiento en un proceso comunicativo e interactivo y dentro de un contexto áulico.

La práctica es fundamental para volverse expertos y hacerlo cada vez mejor, y se requiere de manejar la paciencia ya que del tiempo y esfuerzo que se proponga se logran aprendizajes más significativos. Cambiando los procesos mecánicos, repetitivos y memorísticos por buscar un espacio para privilegiar el pensamiento y la racionalización de los procesos.

Por todas estas reflexiones que surgen a lo largo del proceso de aprendizaje puedo compartir que ahora las clases de matemáticas se desarrollan desde la planeación elaborada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, realizando un análisis de contenido a través de referentes teóricos que me permiten tomar decisiones que se verán reflejadas en lo que sucede en el aula, teniendo en cuenta el contexto del grupo, haciendo una reflexión conjunta de lo que sucede en cada una de las aplicaciones, evaluando el proceso de los estudiante pero más importante aun haciendo una evaluación de lo que emerge en cada actividad y de mi actuación como docente.

Uno de los cambios más significativos en este proceso ha sido realizar reflexión y evaluación de lo que sucede en el aula, no solo a los estudiantes, sino también al docente, lo cual me permite cualificar cada vez más la práctica docente; realizar reflexiones con las compañeras de proyecto de grado y tener una documentación de cada una de las clases para saber que debo mejorar, sustentadas en la bibliografía específica del área de matemáticas.