

**Las estrategias metacognitivas como herramientas transformadoras de las prácticas de aula para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria de la I.E.D Gonzalo Jiménez de Quesada del municipio de Suesca Cundinamarca**

Luz Sthella Cárdenas Cárdenas

Luisa Fernanda Parra Triana

Algenis Pérez Reyes

Sandra Esperanza Rincón Vicentes

**Universidad de la Sabana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Pedagogía**

**Chía 2017**

**Las estrategias metacognitivas como herramientas transformadoras de las prácticas de aula para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria de la I.E.D Gonzalo Jiménez de Quesada del municipio de Suesca Cundinamarca**

Luz Sthella Cárdenas Cárdenas

Luisa Fernanda Parra Triana

Algenis Pérez Reyes

Sandra Esperanza Rincón Vicentes

Tesis para optar al título de Magister en Pedagogía  
Director: José Luis Altafulla Marrugo

**Universidad de la Sabana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Pedagogía**

**Chía 2017**

## **Agradecimientos**

A Dios, por permitirnos alcanzar una meta más en nuestra vida profesional.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional.

Al Ministerio de Educación Nacional, por permitirnos la participación en su programa de calidad y excelencia docente.

A la Universidad de la Sabana, por brindarnos los conocimientos y las orientaciones para una formación académica de alto nivel.

A nuestro asesor, por su guía y acompañamiento en el proceso formativo y de investigación.

A la Institución Educativa, en cabeza de su rector, estudiantes y padres de familia, por su continuo respaldo y participación en este proceso.

## Tabla de contenido

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Agradecimientos.....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>Resumen.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>Abstract.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>Capítulo I.....</b>  | <b>12</b> |
| <b>1. Planteamiento del problema.....</b>                             | <b>12</b> |
| 1.1. Antecedentes del problema .....                                  | 12        |
| 1.2. Justificación .....  | 20        |
| 1.3. Formulación del problema .....                                   | 24        |
| 1.3.1. Pregunta general.....  | 24        |
| 1.4. Objetivos.....   | 24        |
| 1.4.1. Objetivo general.....  | 24        |
| 1.4.2. Objetivos específicos .....                                    | 24        |
| <b>Capítulo II .....</b>  | <b>25</b> |
| <b>2. Marco teórico .....</b>   | <b>25</b> |
| 2.1. Estado del Arte.....   | 25        |
| 2.2. Referentes teóricos.....   | 30        |
| 2.2.1 ¿Qué es la lectura? .....                                       | 30        |
| 2.2.2 Tipos de lectura.....   | 33        |
| 2.2.3 ¿Qué es la comprensión lectora?.....                            | 36        |
| 2.2.4 Procesos implicados en la comprensión lectora.....              | 39        |
| 2.2.5 Niveles de comprensión lectora .....                            | 40        |
| 2.2.6 ¿Qué factores influyen en el proceso de lectura?.....           | 43        |
| 2.2.7 ¿Qué es la metacognición?.....                                  | 46        |
| 2.2.8 ¿Qué son las estrategias metacognitivas? .....                  | 48        |
| 2.2.9 ¿Qué estrategias son utilizadas en el proceso de lectura? ..... | 50        |
| 2.2.10 ¿Qué estrategias favorecen la comprensión lectora?.....        | 52        |
| 2.2.11 Antes de la lectura.....                                       | 53        |
| 2.2.12 Durante la lectura.....  | 55        |
| 2.2.13 Después de la lectura.....                                     | 56        |

|                          |  |           |
|--------------------------|--|-----------|
| 2.2.14                   | Rutinas de pensamiento .....   | 56        |
| 2.2.15                   | ¿Qué es el currículo?.....   | 57        |
| <b>Capítulo III.....</b> |  | <b>59</b> |
| <b>3.</b>                | <b>Metodología.....</b>  | <b>59</b> |
| 3.1.                     | Enfoque, metodología y alcance .....                                       | 59        |
| 3.2.                     | Diseño de la investigación .....   | 60        |
| 3.3.                     | Alcance .....  | 64        |
| 3.4.                     | Población.....   | 64        |
| 3.4.1.                   | Docentes investigadoras y población participante en la investigación ..... | 64        |
| 3.4.2.                   | Contexto .....   | 66        |
| 3.4.3.                   | Contexto local .....   | 67        |
| 3.4.4.                   | Contexto cultural y socio económico.....                                   | 67        |
| 3.4.5.                   | El contexto familiar.....  | 67        |
| 3.4.6.                   | Contexto institucional .....   | 68        |
| 3.4.7.                   | Horizonte institucional.....   | 69        |
| 3.4.8.                   | Desarrollo curricular .....  | 69        |
| 3.4.9.                   | Contextos de aula .....  | 71        |
| 3.5.                     | Categorías de análisis.....  | 73        |
| 3.5.1                    | Enseñanza .....  | 74        |
| 3.5.2                    | Aprendizaje .....  | 76        |
| 3.5.3                    | Pensamiento .....  | 80        |
| 3.6.                     | Plan de acción .....   | 81        |
| 3.7.                     | Instrumentos.....  | 83        |
| 3.7.1.                   | Diario de campo .....  | 83        |
| 3.7.2.                   | Bitácoras .....  | 83        |
| 3.7.3.                   | Pruebas diagnósticas .....   | 84        |
| 3.7.4.                   | Rúbricas de evaluación .....   | 85        |
| 3.7.5.                   | Guía de comprensión lectora.....   | 86        |
| 3.7.6.                   | Encuesta .....   | 86        |
| <b>4.</b>                | <b>Ciclos de reflexión.....</b>  | <b>88</b> |
| 4.1.                     | Primer ciclo de reflexión.....   | 88        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.2. Segundo ciclo de reflexión.....                                 | 93         |
| 4.3. Tercer ciclo de reflexión .....                                 | 98         |
| 4.3.1. Aula 1.....   | 99         |
| 4.3.2. Aula 2.....   | 110        |
| 4.3.3. Aula 3.....   | 120        |
| 4.3.4. Aula 4.....   | 139        |
| <b>Capítulo V.....</b>   | <b>161</b> |
| <b>5. Análisis de resultados .....</b>                               | <b>161</b> |
| 5.1. Análisis cualitativos, categoría enseñanza .....                | 161        |
| 5.1.1. Planeación .....  | 161        |
| 5.1.2. Supervisión .....   | 165        |
| 5.1.3. Evaluación.....   | 167        |
| 5.2. Pensamiento .....   | 171        |
| 5.3. Aprendizaje .....   | 178        |
| 5.3.1. Análisis cuantitativo categoría aprendizaje.....              | 178        |
| 5.3.1.1. Análisis e interpretación de resultados grado segundo ..... | 178        |
| 5.3.1.2. Análisis de resultados grado tercero .....                  | 180        |
| 5.3.1.3. Análisis de resultados grado quinto .....                   | 183        |
| 5.4. Unificación de los datos analizados .....                       | 186        |
| <b>6. Conclusiones.....</b>  | <b>189</b> |
| <b>7. Recomendaciones.....</b>                                       | <b>192</b> |
| <b>8. Preguntas que surgen de la investigación.....</b>              | <b>193</b> |
| <b>9. Referencias .....</b>  | <b>196</b> |
| <b>Anexos .....</b>  | <b>207</b> |

### Índice de tablas

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabla 1.</b> Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en el área de lenguaje..... | 13 |
| <b>Tabla 2.</b> Comparativo componentes competencia comunicativa lectora grado 5°, años 2012 a 2015.....  | 17 |
| <b>Tabla 3.</b> Tipos de lectura.....   | 36 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tabla 4.</b> Fases y propósitos de las estrategias metacognitivas..... | 50  |
| <b>Tabla 5.</b> Procesos metacognitivos.....                              | 53  |
| <b>Tabla 6.</b> Población participante en la investigación.....           | 65  |
| <b>Tabla 7.</b> Categoría Enseñanza.....                                  | 76  |
| <b>Tabla 8.</b> Categoría Aprendizaje.....                                | 79  |
| <b>Tabla 9.</b> Categoría pensamiento.....                                | 81  |
| <b>Tabla 10.</b> Categoría enseñanza, subcategoría planeación.....        | 161 |
| <b>Tabla 11.</b> Categoría enseñanza, subcategoría supervisión.....       | 165 |
| <b>Tabla 12.</b> Categoría enseñanza, subcategoría evaluación.....        | 167 |
| <b>Tabla 13.</b> Categoría pensamiento.....                               | 172 |
| <b>Tabla 14.</b> Categoría pensamiento seguimiento a procesos.....        | 176 |

### Índice de figuras

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 1.</b> Comparativo componentes competencia comunicativa lectora grado 3°, años 2012 a 2015..... | 15  |
| <b>Figura 2.</b> Comparativo componentes competencia comunicativa lectora grado 5°, años 2012 a 2015..... | 16  |
| <b>Figura 3.</b> Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989).....                              | 63  |
| <b>Figura 4.</b> Formato de planeación de clase antiguo.....  | 90  |
| <b>Figura 5.</b> Evaluación tipo saber.....   | 91  |
| <b>Figura 6.</b> Formato de planeación de clase reestructurado.....                                       | 94  |
| <b>Figura 7.</b> Resultados de la prueba diagnóstica inicial grado 201.....                               | 99  |
| <b>Figura 8.</b> Planeación de clase aula 1.....  | 100 |
| <b>Figura 9.</b> Láminas sobre señales de tránsito.....   | 102 |
| <b>Figura 10.</b> Video clip “La selva de Mario”.....   | 103 |
| <b>Figura 11.</b> Guía del proceso lector.....  | 104 |
| <b>Figura 12.</b> Rutina de pensamiento “Palabra, frase oración”.....                                     | 104 |
| <b>Figura 13.</b> Documento guía de comprensión lectora y ficha señales de tránsito.....                  | 105 |
| <b>Figura 14.</b> Normas del salón.....   | 106 |
| <b>Figura 15.</b> Biblioteca del municipio de Suesca.....   | 107 |
| <b>Figura 16.</b> Rúbrica de comprensión lectora.....   | 107 |
| <b>Figura 17.</b> Diarios de campo y bitácoras semanales.....   | 108 |
| <b>Figura 18.</b> Bitácoras semanales.....  | 108 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 19.</b> Ficha de calificación. Suministrada por el programa todos a aprender.....   | 111 |
| <b>Figura 20.</b> Gráfico estadístico de los resultados de comprensión textual.....   | 111 |
| <b>Figura 21.</b> Gráfico estadístico, resultados de la prueba diagnóstica.....   | 112 |
| <b>Figura 22.</b> Planeación reestructurada modelo PTA para grado quinto .....  | 113 |
| <b>Figura 23.</b> Fotografía de estudiante desarrollando ordenador gráfico.....   | 116 |
| <b>Figura 24.</b> Fotografía de los estudiantes después del dramatizado.....  | 116 |
| <b>Figura 25.</b> Fotografía de estudiantes desarrollando actividad de integración.....   | 117 |
| <b>Figura 26.</b> Imagen de rutina “antes pensaba, ahora pienso”.....   | 118 |
| <b>Figura 27.</b> Diario de campo.....  | 118 |
| <b>Figura 28.</b> Bitácora.....   | 119 |
| <b>Figura 29.</b> Gráfica de resultado prueba diagnóstica grado 301 jornada tarde.....  | 121 |
| <b>Figura 30.</b> Formato rutina de pensamiento veo-pienso-me pregunto.....   | 123 |
| <b>Figura 31.</b> Implementación rutina de pensamiento.....   | 123 |
| <b>Figura 32.</b> Socialización respuestas rutina veo-pienso-me pregunto.....   | 124 |
| <b>Figura 33.</b> Formato Rutina de pensamiento enfocarse.....  | 127 |
| <b>Figura 34.</b> Desarrollo Rutina de pensamiento enfocarse.....   | 128 |
| <b>Figura 35.</b> Desarrollo de la Rutina de pensamiento antes pensaba-ahora pienso.....  | 130 |
| <b>Figura 36.</b> Rutina de pensamiento Generar-Clasificar-Conectar-Elaborar: mapas conceptuales.....                                 | 133 |
| <b>Figura 37.</b> Rutina de pensamiento Generar-Clasificar-Conectar-Elaborar: mapas conceptuales y comparto en pareja.....            | 133 |
| <b>Figura 38.</b> Desarrollo Rutina de pensamiento Generar-Clasificar-Conectar-Elaborar: mapas conceptuales y comparto en pareja..... | 134 |
| <b>Figura 39.</b> Comparación de resultados de niveles de comprensión lectora de estudiantes del Grado Quinto Jornada Tarde.....      | 139 |
| <b>Figura 40.</b> Prueba diagnóstica liberada. Para el grado Quinto.....  | 140 |
| <b>Figura 41.</b> Fichas de Caracterización de velocidad lectora.....   | 141 |
| <b>Figura 42.</b> Resultados de velocidad lectora grado Quinto –Tarde.....  | 141 |
| <b>Figura 43.</b> Proceso de planeación curricular.....   | 142 |
| <b>Figura 44.</b> Rutina de pensamiento veo-pienso-pregunto.....  | 146 |
| <b>Figura 45.</b> Lectura “La flor y el gusano.....   | 147 |
| <b>Figura 46.</b> Guía de Proceso lector.....   | 148 |
| <b>Figura 47.</b> Guía de proceso lector “Aprendiendo más sobre los animales”.....  | 150 |
| <b>Figura 48.</b> Rutinas de pensamiento comparo y contraste.....   | 152 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 49.</b> Rutina de pensamiento palabra, frase, oración.....   | 153 |
| <b>Figura 50.</b> Aplicación de Rutina de pensamiento palabra, frase, oración a nivel grupal.....  | 154 |
| <b>Figura 51.</b> Construcción de carteleras con una especie natural seleccionada.....   | 154 |
| <b>Figura 52.</b> Rejilla del proceso lector con los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico, intertextual y velocidad lectora..... | 155 |
| <b>Figura 53.</b> Actividad de búsqueda de términos.....   | 156 |
| <b>Figura 54.</b> Encuesta de rutinas de pensamiento.....  | 157 |
| <b>Figura 55.</b> Rúbricas de autoevaluación escolar y evaluación docente.....   | 158 |
| <b>Figura 56.</b> Diario y Bitácora grado 501-T.....   | 159 |
| <b>Figura 57.</b> Rutina de pensamiento Oración, frase, palabra.....   | 174 |
| <b>Figura 58.</b> Rutinas de pensamiento Veo, pienso, me pregunto y Preguntas generadoras.....   | 174 |
| <b>Figura 59.</b> Rutina de pensamiento 3-2-1 Puente.....  | 175 |
| <b>Figura 60.</b> Rutina de pensamiento Preguntas generadoras y ordenadores gráficos.....  | 175 |
| <b>Figura 61.</b> Gráficos porcentuales de resultados en prueba diagnóstica grado 2°.....  | 179 |
| <b>Figura 62.</b> Gráficos de resultados prueba diagnóstica grado 3°.....  | 181 |
| <b>Figura 63.</b> Gráfico de resultados de la prueba de seguimiento grado 3°.....  | 182 |
| <b>Figura 64.</b> Gráficos de resultados prueba diagnóstica grado 5°.....  | 184 |
| <b>Figura 65.</b> Gráfico de resultados de la prueba de seguimiento grado 5°.....  | 185 |

## Resumen

El propósito de esta investigación es transformar las prácticas pedagógicas a través de la implementación de estrategias metacognitivas que fortalezcan los procesos de comprensión lectora de los estudiantes.

Esta investigación parte del análisis de los resultados de las pruebas Icfes-Saber del 2013 - 2016 y del análisis reflexivo de las prácticas pedagógicas desarrolladas en las distintas aulas, donde se encontraron notorias dificultades en el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria de la I.E.D Gonzalo Jiménez de Quesada. Por esta razón se hace necesario replantear los procesos pedagógicos con el objetivo de mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados al interior de las aulas y a su vez, orientar a los estudiantes para que puedan hacer uso de diferentes estrategias que les permitan mejorar en sus procesos académicos en cada una las áreas del conocimiento y sean la base de su desempeño social.

**Palabras clave:** aula, práctica pedagógica, comprensión lectora, estrategias metacognitivas.

## Abstract

The purpose of this research is to transform pedagogical practices through the implementation of metacognitive strategies that strengthen students' reading comprehension processes.

This research is based on the analysis of the results obtained on the Icfes-Saber tests from 2013 to 2016 and the reflective analysis of the pedagogical practices developed in the different classrooms. There were notorious difficulties in the reading comprehension process in elementary school students of the Gonzalo Jimenez de Quesada school; which is why it is

necessary to rethink the pedagogical processes with the aim of improving and strengthening the teaching and learning processes developed within the classrooms and in turn to guide the students so that they can make use of different strategies that allow them that will allow them to improve their academic processes in each the areas of knowledge and be the basis of their social performance.

**Keywords:** classroom, pedagogical practice, reading comprehension, metacognitive strategies

## Capítulo I

### 1. Planteamiento del problema

#### 1.1. Antecedentes del problema

La Institución Educativa Departamental Gonzalo Jiménez de Quesada ha venido experimentando altibajos en cuanto al desempeño académico (cambios positivos en cuanto a que directivos y docentes están interesados en mejorar el desarrollo de sus prácticas pedagógicas y negativos en los resultados de las pruebas institucionales internas y externas año tras año) de sus estudiantes durante varios años. Estos han sido asociados por los docentes de la Institución a diferentes problemáticas, algunas de carácter interno (problemas de convivencia, rendimiento académico, dificultades de aprendizaje, entre otras) y otras externas (drogadicción y pandillismo). Sin embargo, el desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER (grados 3° y 5°), “Aprendamos” implementadas por el “Programa Todos a Aprender” (2° a 5°), internas institucionales y diagnósticas de aula, muestra que ellos tienen evidentes dificultades en los procesos de lectura y comprensión lectora, las cuales devienen de los inadecuados procesos pedagógicos desarrollados al interior del aula, que propenden la realización de una lectura mecánica y descontextualizada, cuyos resultados justifican la afirmación realizada.

Las dificultades que los estudiantes presentan en el proceso de comprensión lectora se han convertido en punto de partida y problema de investigación, puesto que este es un proceso fundamental que permea todas las áreas del conocimiento. Por esta razón, se realizó un análisis de los resultados de las pruebas implementadas, a fin de determinar los aspectos de mayor incidencia en el proceso pedagógico y lector.

Con respecto al análisis de los resultados obtenidos durante los años 2012 a 2015 en las pruebas SABER, se hace evidente que los estudiantes de grado tercero y quinto de la Institución muestran dificultades en el área de lenguaje. En la tabla 1, muestra que el mayor porcentaje de los evaluados está en los niveles insuficiente y mínimo, y que el avance año tras año, no ha sido representativo institucionalmente.

**Tabla 1**  
*Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en el área de lenguaje*

|                 | Área                |        | Lenguaje |        |          |        |          |        |          |
|-----------------|---------------------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|
|                 | Año                 | 2012   | 2013     | 2014   | 2015     |        |          |        |          |
|                 | Municipio/país      | Suesca | Colombia | Suesca | Colombia | Suesca | Colombia | Suesca | Colombia |
| <b>Grado 3°</b> | Nivel Insuficiente  | 18%    | 24%      | 15%    | 22%      | 9%     | 19%      | 13%    | 22%      |
|                 | Nivel Mínimo        | 33%    | 34%      | 33%    | 33%      | 34%    | 31%      | 41%    | 33%      |
|                 | Nivel Satisfactorio | 32%    | 31%      | 36%    | 32%      | 39%    | 34%      | 40%    | 32%      |
|                 | Nivel Avanzado      | 17%    | 12%      | 16%    | 13%      | 18%    | 16%      | 6%     | 14%      |
| <b>Grado 5°</b> | Nivel Insuficiente  | 14%    | 18%      | 14%    | 19%      | 11%    | 21%      | 18%    | 20%      |
|                 | Nivel Mínimo        | 51%    | 43%      | 44%    | 43%      | 31%    | 43%      | 55%    | 44%      |
|                 | Nivel Satisfactorio | 29%    | 29%      | 35%    | 22%      | 38%    | 26%      | 23%    | 27%      |
|                 | Nivel Avanzado      | 6%     | 10%      | 7%     | 11%      | 20%    | 10%      | 4%     | 9%       |

Nota. Porcentaje de estudiantes de grados tercero y quinto, por nivel de desempeño en la prueba Saber, año a año, en el municipio y a nivel nacional. El porcentaje representa la distribución de los estudiantes en cada uno de los niveles establecidos por el Icfes. Adaptado del reporte histórico comparativo de resultados años 2012 a 2015, área de lenguaje. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Icfes. Recuperado de <http://www2.Icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>

En el caso concreto del grado 3°, se puede observar que el 51 % de los estudiantes se encontraba en los niveles insuficiente y mínimo en la prueba de lenguaje del año 2012. En el año 2015, la población en estos desempeños aumentó al 54 %.

En cuanto al grado 5°, la información muestra que, en el año 2012, el 64 % de los estudiantes se encontraba en los niveles insuficiente y mínimo y que para el año 2015 la población en estos mismos niveles aumentó a un 73 %.

Según el análisis realizado y tomando en cuenta los resultados nacionales para los colegios oficiales urbanos, diferencia en sus resultados no es amplia, sin embargo en varios de los niveles, los resultados institucionales se encuentran por debajo de la media nacional, razón por la cual es importante establecer las estrategias necesarias, que permitan al docente abordar esta importante problemática desde el aula y ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades en el área de lenguaje y en las demás áreas del conocimiento. Al leer los documentos proporcionados por el Icfes para interpretar los resultados, se encontró que las problemáticas de esta área están en la competencia comunicativa lectora, en la cual el estudiante debe estar en la capacidad de leer e interpretar diferentes tipos de texto, comprender la información explícita e implícita en el texto, establecer relaciones entre los contenidos, realizar inferencias y sacar conclusiones, al igual que asumir posiciones frente al texto: aspectos que responden a los niveles de lectura literal, inferencial y crítica (Icfes, 2016)<sup>1</sup>.

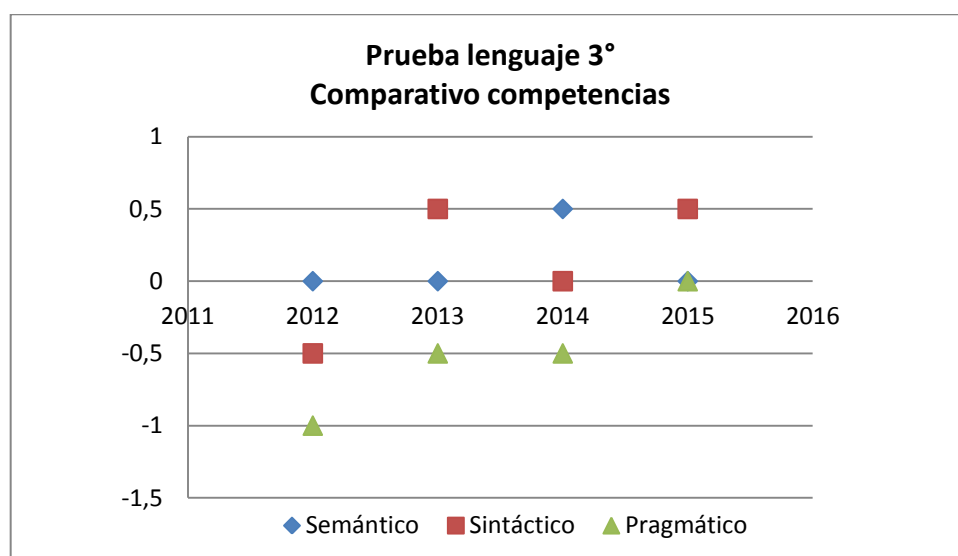
De acuerdo con lo anterior, los estudiantes ubicados en estos dos niveles, tanto en grado 3° como en 5°, presentan dificultades para responder las preguntas que evalúa la competencia comunicativa lectora, que contiene en las pruebas textos descriptivos, informativos, narrativos, explicativos (prosa y narrativa icónica) y líricos (argumentativos), que en sus temáticas atienden a la edad y al grado que cursan los estudiantes, al vocabulario que deben manejar, a la complejidad sintáctica y a los saberes previos que ellos poseen: aspectos relacionados con las orientaciones dadas en los estándares básicos de competencias y evaluados por el Icfes en las pruebas Saber (Icfes, 2016).

---

<sup>1</sup> Establecimientos educativos. Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° 2016. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/en/docman/talleres-y-jornadas-de-divulgacion/saber-3-5-y-9-divulgaciones/divulgacion-2016/guias-de-interpretacion-de-resultados-1/2829-guia-de-interpretacion-y-uso-de-resultados-de-las-pruebas-saber-3-5-y-9-establecimientos-educativos/file?force-download=1>

Para la competencia comunicativa lectora, esta entidad evaluadora establece tres componentes: semántico, sintáctico y pragmático. El semántico está relacionado con la organización del texto, su estructura y sus componentes; el componente sintáctico corresponde a la capacidad del estudiante para saber qué dice el texto, es decir, al sentido del texto; y el pragmático corresponde a cuál es el propósito del texto o su intención comunicativa (Icfes, 2016). Las siguientes gráficas (figuras 1 y 2) muestran cómo ha sido el desempeño de los estudiantes de primaria en estos componentes.

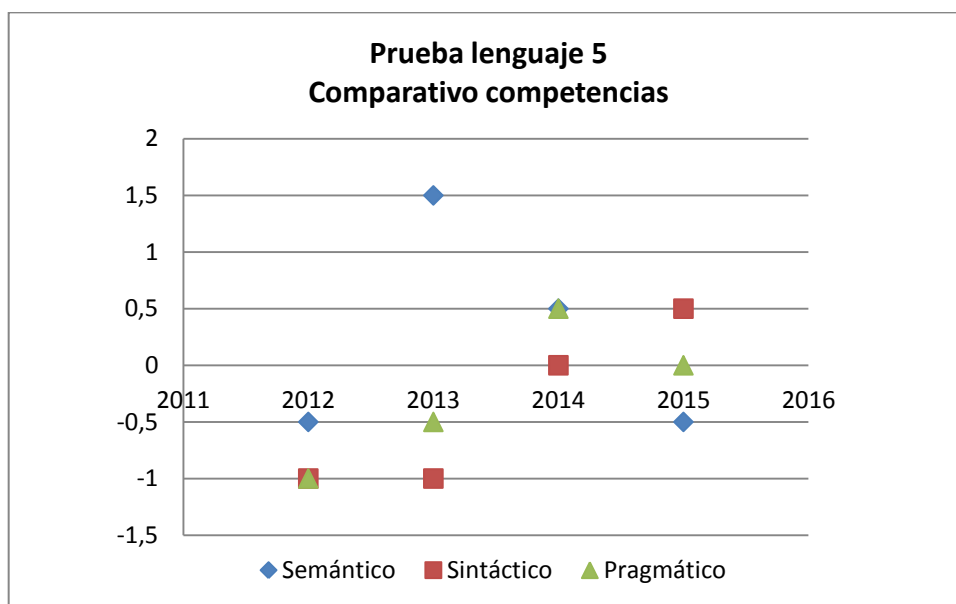
A continuación, se presentan gráficas que muestran la variación del desempeño que los estudiantes han tenido en estos componentes, incluidos en las competencias comunicativas lectora y escritora.



*Figura 1.* Comparativo de componentes prueba Saber grado 3° de los años 2012 a 2015. Adaptado del reporte de resultados años 2012 a 2015, área de lenguaje. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Icfes. Recuperado de <http://www2.Icfesinteractivo.gov.co>

La gráfica muestra que, en cuanto al componente semántico, los estudiantes de grado tercero mejoraron entre los años 2012 y 2014, sin embargo, para el año 2015, el desempeño en este componente mostró bajos resultados. En el componente sintáctico se ha mostrado tendencia a

mejorar, especialmente en el año 2015; y, aunque en el componente pragmático se ha mostrado una tendencia a mejorar, esta no es representativa, ya que aún los estudiantes están en un nivel bajo.



*Figura 2.* Comparativo de componentes prueba saber grado 5° de los años 2012 a 2015. Adaptado del reporte de resultados años 2012 a 2015, área de lenguaje. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Icfes. Recuperado de <http://www2.Icfesinteractivo.gov.co>

Con respecto a los resultados del grado 5°, en el componente semántico se muestran niveles favorables en los años 2013 y 2014, sin embargo, en el año 2015 los resultados fueron poco satisfactorios. En los dos últimos años se ha mostrado una tendencia a mejorar en el componente sintáctico y en los dos últimos años se mantiene la tendencia a mejorar en el componente pragmático, aunque en el 2015 los resultados bajaron en este nivel.

En cuanto a las pruebas “Aprendamos”, enfocadas en evaluar a los estudiantes de 2° a 5° y que son implementadas por el “Programa Todos a Aprender”, el tutor asignado para esta Institución emitió un informe que indica que las dificultades en lectura están asociadas a la



comprensión e interpretación de textos en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico (Anexo A).

Por último, se relacionan algunos de los resultados y el análisis de las pruebas diagnósticas piloto implementadas en cada uno de los grupos participantes en esta investigación, las cuales se realizaron con el objetivo de establecer en qué nivel de comprensión lectora se encuentran los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5° de la Institución. Las pruebas que se implementaron son liberadas del Icfes y se obtuvieron de libros y documentos digitales. En La Tabla 2, se muestran los resultados del grado 3°, en el año 2017, en la prueba diagnóstica aplicada.

**Tabla 2**  
*Prueba piloto, niveles de comprensión lectora grado 3°*

| Nivel de comprensión lectora en Prueba diagnóstica 1 grado 301 tarde |                |          |                    |          |                |          |
|--|----------------|----------|--------------------|----------|----------------|----------|
| Valoración   | <b>Literal</b> | <b>%</b> | <b>Inferencial</b> | <b>%</b> | <b>Crítico</b> | <b>%</b> |
| Baja   | 24             | 69%      | 33                 | 94%      | 28             | 80%      |
| Media  | 11             | 31%      | 2                  | 6%       | 7              | 20%      |
| Alta   | 0              | 0%       | 0                  | 0%       | 0              | 0%       |
| Total general  | 35             | 100%     | 35                 | 100%     | 35             | 100%     |

Nota. Resultados de la prueba piloto para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, teniendo en cuenta los parámetros establecidos por Alfonso y Sánchez (2009) en su libro *Comprensión Textual. Primera infancia y educación básica primaria*. Elaboración propia.

Los estudiantes de grado tercero muestran dificultad en el nivel de comprensión literal. El 69% respondió entre una y dos preguntas de manera acertada, lo cual los ubica en un nivel bajo con respecto a la interpretación literal relacionada con la paráfrasis, la superestructura y el léxico de un texto. En el nivel inferencial, el 94% respondió acertadamente una pregunta y en este nivel las dificultades están relacionadas con la comprensión del tema, la idea global, el léxico por contexto y la cohesión del texto. En el nivel crítico, el 80% de los estudiantes mostró dificultades relacionadas con los indicadores enciclopédicos, toma de posición, intención y preguntas que suscita el texto, pertenecientes a este nivel de comprensión.

El proceso de interpretación de los resultados encontrados en cada una de las pruebas a las cuales se enfrentaron los estudiantes, llevó a las docentes investigadoras a buscar las causas de esta problemática. Lo que se evidencia a través del análisis del currículo es que, en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de las prácticas pedagógicas de aula, radican las dificultades del proceso de comprensión lectora de los estudiantes, ya que el no desarrollar un proceso integral y sólido ha conllevado a los bajos desempeños en las diferentes áreas del conocimiento y, por ende, en las pruebas implementadas.

Con respecto a lo anterior, el desarrollo de las prácticas pedagógicas de aula en los últimos años no ha tenido directrices claras por parte de la Institución Educativa, pues no se contaba con un modelo educativo y enfoque pedagógico claro, razón por la cual cada docente al interior de su aula se desempeñaba de la mejor manera posible. Al iniciar esta investigación, y gracias a la información proporcionada por la coordinación académica de la Institución obtenida a través de una encuesta que se realizó a los docentes en 2015, se encontró que 21 de los educadores de básica primaria (86 %) propendían por una educación netamente tradicional, en la que se imparten los conocimientos y los contenidos a los estudiantes mediante procesos memorísticos y repetitivos. En palabras de Kaplún (2002), esta es una “Educación que pone el énfasis en los contenidos. Corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la elite «instruida» a las masas ignorantes” (p.17).

En la misma línea, Freire (1969) (citado por Kaplún, 2002), al referirse a la educación tradicional, afirma:

La educación bancaria dicta ideas. No hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. Trabaja sobre el educando. Le impone una orden que él no comparte, a la cual sólo

se acomoda. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda, de algo que exige de parte de quien lo intenta, un esfuerzo de re-creación, de invención. (p. 22)

En este sentido, al reflexionar sobre el desarrollo de las prácticas pedagógicas y mediante el análisis de los diarios de campo y bitácoras, se encontró que los docentes no orientaban dichas prácticas hacia un aprendizaje significativo, ya que, como se manifestó anteriormente, el proceso de enseñanza se guiaba por prácticas repetitivas, de transmisión de conocimientos de docente a alumno y evaluación principalmente memorística, aspectos que no fomentan el desarrollo del pensamiento ni la construcción de conocimiento de manera significativa por parte de los estudiantes. En cuanto al proceso de lectura, las prácticas pedagógicas durante mucho tiempo se desarrollaron de manera superficial, pues los docentes solo se dedicaban a fortalecer la lectura en cuanto a decodificación correcta del texto y no profundizaban en el desarrollo de la comprensión efectiva de los mismos en todos sus niveles, creando vacíos conceptuales y procedimentales en los estudiantes, quienes, al no contar con las estrategias suficientes para desarrollar una buena comprensión lectora, afectaron considerablemente su desempeño académico en las diferentes áreas del conocimiento a mediano y largo plazo (Anexo B).

Además, las prácticas pedagógicas estaban enfocadas al desarrollo de las temáticas planteadas en el Plan de Estudios Institucional, guiadas por los estándares. Sin embargo, los procesos desarrollados se llevaban a cabo sin tener en cuenta el contexto de los estudiantes y las necesidades particulares de los mismos ya que no se contaba con una herramienta de diagnóstico que permitiera identificarlas, especialmente en cuanto a comprensión de lectura.

Solé (1992) refiere que la lectura debe ser un proceso en el cual lector y texto constantemente interactúen; la cual debe tener unos objetivos y unas metas claras, que le ofrezcan al lector la posibilidad de hacer uso de sus conocimientos previos, conocer y usar conscientemente las estrategias necesarias y pertinentes para lograr una comprensión efectiva de lo que se lee. En consecuencia, es esencial la creación de una propuesta pedagógica que conlleve fortalecer el proceso de comprensión lectora mediante la transformación de las prácticas pedagógicas de aula, las cuales deben contar con las estrategias pertinentes y efectivas que permitan a los estudiantes visibilizar el pensamiento y faciliten el aprendizaje de habilidades y conocimientos específicos, en el que ellos sean los promotores, constructores y evaluadores de su aprendizaje.

## **1.2. Justificación**

La lectura es una actividad relevante y el eje transversal e interdisciplinar de todos los procesos académicos desarrollados al interior de las aulas en los establecimientos educativos. Es por esto que el desarrollo progresivo y efectivo del proceso lector en los estudiantes es de vital importancia, ya que gracias a este se logra la comprensión del entorno y de los conocimientos de una manera clara que conlleva la transformación del *ser* en las dimensiones cognitiva, afectiva, ética y cultural.

Teniendo en cuenta que el proceso de comprensión lectora es el principal eje facilitador de la construcción de aprendizaje significativo, es fundamental enfocar la atención en las dificultades que se hacen visibles al interior de las aulas y que afectan de manera considerable el desempeño académico de los estudiantes. Por eso, al realizar un análisis de las prácticas pedagógicas y los resultados obtenidos por los estudiantes de primaria de la IED Gonzalo Jiménez De Quesada en las pruebas internas y externas, esta investigación adquiere un valor significativo.

Al observar las prácticas de aula y al analizar algunas planeaciones, se puede evidenciar que las dificultades de comprensión lectora que muestran los estudiantes de básica primaria se presentan principalmente porque en la escuela los docentes han hecho de la lectura una actividad impuesta y limitada al contexto escolar. De igual manera, el desarrollo del proceso de lectura desde los primeros grados de escolaridad se ha ejecutado de manera poco pertinente, debido a que no se toman en cuenta los preconceptos, las necesidades y los gustos de los estudiantes. Al interior de las aulas, docentes y estudiantes tienen la concepción de que al leer bien (decodificar el texto) se está desarrollando un proceso exitoso de comprensión lectora, aspecto que no apunta al desarrollo efectivo de este proceso, puesto que, al enfocar la lectura exclusivamente a la decodificación de lo escrito y creer que si el lector tiene la capacidad de recitar las palabras escritas en un texto está comprendiendo lo que lee, no se cumple con el objetivo de este proceso.

Puesto que, para leer se necesita no solo del manejo simultáneo de las actividades de descodificación y el aporte de ideas, objetivos y experiencias previas, sino también requiere que el lector se involucre en un proceso de predicción e inferencia continua apoyado en la información que aporta el texto y la proveniente de la experiencia propia. (Solé, 1992, p. 18)

Así mismo, al observar cuáles son las estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora en las aulas, se evidencia que los talleres y las evaluaciones tipo Icfes son los más implementados por los docentes. El uso de este tipo de recursos está establecido en el Sistema De Evaluación Institucional (SIE) para complementar la valoración, verificar el alcance de los objetivos propuestos (evaluaciones bimestrales) y orientar a los estudiantes en la presentación de este tipo de pruebas.

Estos recursos son diseñados de forma que el estudiante responde, con base en la lectura, una serie de preguntas de selección múltiple con única respuesta, las cuales incluyen interrogantes de

tipo literal, inferencial, crítico e intertextual, que pretenden mejorar y evaluar los procesos de comprensión lectora desarrollados al interior del aula. No obstante, el proceso lector implementado durante la educación primaria gira en torno al desarrollo de una lectura mecánica, silábica y alejada del contexto, estrategia que no favorece en el estudiante el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y que, por el contrario, lo limita ante este tipo de actividades, le impide generar procesos de pensamiento e interactuar efectivamente con el texto. Por esta razón, estas actividades no arrojan los resultados esperados, ya que al observar el resultado de las pruebas internas y externas los estudiantes no tienen un nivel alto y, por el contrario, se ubican en los niveles bajo y básico (Anexo C).

De igual manera, el docente restringe su actividad al aplicar estos recursos, pero no desarrolla un proceso reflexivo con los estudiantes que conduzca a una verdadera comprensión de los textos, es decir, no se realiza un proceso que lleve al estudiante a fortalecer sus habilidades básicas de lectura.

En cuanto al desarrollo de actividades de lectura, los estudiantes no entrelazan las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que deben seguir dentro de un texto. Para ellos es difícil hacer inferencias a partir de estos o generar hipótesis, encontrarle sentido y significado a lo que leen, ni a los códigos escritos plasmados, y en ocasiones no reconocen el tipo de texto que están leyendo (Portal Aprendamos, 2016). También, el escaso léxico que poseen los estudiantes hace que se confundan y tengan que leer una y otra vez para comprender. Por consiguiente, los textos se vuelven poco atractivos para ellos y la lectura se convierte en una actividad monótona y sin mayor relevancia.

Ciertamente, los problemas de comprensión lectora que presentan los estudiantes se evidencian no solamente en su desempeño académico sino también en las pruebas internas que se realizan en la Institución, las cuales dejan una clara muestra de los problemas de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 3°, 4° y 5° (Anexo A). Estas pruebas se han desarrollado en el marco del “Programa Todos a Aprender” en el que la Institución se encuentra focalizada por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Adicionalmente, esta problemática se hace visible a través del análisis de los resultados obtenidos en las pruebas Saber, ya que en el año 2015 los ponderados no superaron porcentualmente el nivel básico en comparación con los resultados del año 2014. Estos arrojaron desempeños poco satisfactorios en las asignaturas evaluadas en primaria (Lenguaje y Matemáticas), razón por la cual se vio afectado el índice Sintético de Calidad Educativa ISCE del año 2016 (Anexo D).

Debido a los bajos desempeños expuestos anteriormente, se hizo necesario el diseño y la implementación de una estrategia pedagógica que aminorara las dificultades evidentes y fortaleciera los demás procesos académicos y de aprendizaje asociados a la comprensión lectora. Por ello, se planteó una propuesta pedagógica investigativa que no solo transformara las prácticas pedagógicas de aula para que estas propendieran firmemente por el desarrollo de procesos pedagógicos estructurados y de calidad, sino que fortaleciera los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria de la I.E.D Gonzalo Jiménez de Quesada del municipio de Suesca.

### **1.3. Formulación del problema**

#### **1.3.1. Pregunta general**

¿Cómo mejorar las prácticas pedagógicas de aula para fortalecer los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria de la IED Gonzalo Jiménez de Quesada?

### **1.4. Objetivos**

#### **1.4.1. Objetivo general**

Mejorar las prácticas pedagógicas de aula para fortalezcan los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria de la I.E.D Gonzalo Jiménez de Quesada del municipio de Suesca Cundinamarca.

#### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Identificar los niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes de básica primaria de la I.E.D Gonzalo Jiménez de Quesada.
- Fortalecer la práctica pedagógica de aula a través de la implementación de estrategias metacognitivas que permitan mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria.
- Determinar el impacto de la investigación en la transformación de las prácticas pedagógicas, a través de un análisis crítico-reflexivo del proceso desarrollado.



## Capítulo II

### 2. Marco teórico

#### 2.1. Estado del Arte

Para iniciar este análisis y establecer los antecedentes del mismo, se desarrolló una revisión bibliográfica en bibliotecas electrónicas, relativa a estudios afines a la temática abordada en esta investigación, en los contextos internacional y nacional (enmarcados dentro del periodo comprendido entre 2005 y 2016), con el fin de tener un panorama más claro sobre el asunto a tratar en este proyecto. En el proceso se hallaron diferentes trabajos de grado que abordaron el tema de desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora en los diferentes niveles de primaria, evidenciando que esta es una problemática que ha impulsado a diferentes educadores a desarrollar trabajos investigativos con el fin de aminorar esta dificultad. Entre los trabajos hallados en el ámbito internacional, se han consultado los siguientes:

Condori (2005) desarrolló una investigación orientada por la pregunta ¿Cómo mejorar la comprensión lectora en los alumnos de cuarto grado "b" de la institución educativa pública n° 70 537 del distrito de Cabanillas de la provincia de San Román del departamento de Puno? La autora retomó aspectos tales como los niveles de comprensión lectora, los factores para desarrollar y mejorar la comprensión lectora, las estrategias metodológicas para la intervención de la lectura, la metacognición y la comprensión de la lectura, y las estrategias de metacomprensión lectora, con el fin de cumplir con su objetivo que fue mejorar la comprensión lectora de los niños del cuarto grado de la Institución Educativa Primaria No. 70 537 del distrito de Cabanillas, aplicando las estrategias metacognitivas de predicción y verificación, revisión a

vuelo de pájaro, establecimiento de propósitos y objetivos, auto preguntas, uso de conocimientos previos y finalmente resúmenes y aplicaciones de estrategias definidas.

El trabajo concluyó que, mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de lectura, se logró mejorar la comprensión lectora de los estudiantes participantes en el proceso y que, a mayor dominio de aplicación de estrategias metacognitivas, los niños estarán en capacidad de alcanzar niveles superiores de comprensión.

Silva & Amache (2010) realizaron una investigación cuyo objetivo general fue determinar en qué medida la aplicación de actividades pedagógicas alternativas mejora las estrategias de metacompreensión de textos escritos en niños de sexto grado en la Institución Educativa N°50696 “Acpitán” de Ccoyllurqui Cotabambas – Apurímac. En este estudio se aborda la metacompreensión de textos, los procesos de monitoreo y la aplicación de actividades pedagógicas para mejorar las estrategias de metacompreensión de textos escritos, en las que “es necesario formularse autopreguntas que trasciendan lo literal, hasta llegar al nivel de metacompreensión y que lleguen los alumnos a niveles superiores del pensamiento” (p. 66).

En la misma línea, Alcalá (2012) realizó una investigación en la que su objetivo general fue “conocer la influencia que tiene el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas en el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz” (p.6). Esta investigación se desarrolló bajo un esquema de habilidades metacognitivas organizadas para el proceso lector a través de tres momentos básicos: planificación, supervisión y evaluación en los que se buscó mejorar la comprensión lectora, teniendo en cuenta las características del texto.

Estas investigaciones son importantes como marco de referencia del presente trabajo, porque retoman las habilidades de comprensión lectora, los niveles de comprensión y la importancia del

desarrollo de la metacognición, el cual es un aspecto fundamental para que los estudiantes desarrollen un proceso de comprensión lectora verdaderamente significativo.

Otro documento relevante para esta investigación fue el trabajo desarrollado por Madero (2011). Este trabajo presenta una investigación que fue desarrollada con estudiantes de tercero de secundaria en la ciudad de Guadalajara. El eje central de la investigación fue “describir el proceso lector que siguen los estudiantes para abordar un texto con el propósito de comprenderlo. Para lograr el objetivo se utilizó un método de investigación mixto secuencial” (p. 8).

De igual manera, Madero (2011) expresa que:

Con los datos recabados, se elaboró un modelo que muestra el camino que siguen los alumnos al leer y la forma en la que afectan a este proceso las creencias acerca de la lectura y el uso del pensamiento metacognitivo. A partir del modelo se concluye que las creencias acerca de la lectura están relacionadas con un abordaje de la lectura activo o pasivo y se propone la enseñanza de estrategias de comprensión lectora como herramientas para alterar las creencias acerca de la lectura que tienen los alumnos con dificultades en este proceso, e indagar si el cambio en las creencias produce cambios en el nivel de comprensión lectora. (p.8)

Otro trabajo asociado al tema de comprensión lectora es el desarrollado por Gutiérrez & Salmerón (2012), que aborda la comprensión lectora como “una de las herramientas psicológicas más relevantes en los procesos de aprendizaje y enseñanza” (p.184). En su texto se precisan las estrategias de aprendizaje del proceso lector, favorables para la básica primaria y se señalan algunos programas de intervención, técnicas e instrumentos de evaluación útiles en dichos niveles educativos. En su artículo, los autores concluyen que:

Las estrategias cognitivas y metacognitivas son herramientas facilitadoras de los procesos de comprensión lectora y por tanto, deben ser enseñadas a los escolares desde sus primeros contactos con

tareas que requieran comprensión de textos y por tanto implementadas en los currículos educativos.  
(p.197)

A nivel nacional se encontraron los siguientes estudios:

Leguizamón, Alaís & Sarmiento (2014) realizaron una investigación en donde uno de sus objetivos fue “Caracterizar la disposición y los niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes de cuarto (4°) grado de la Institución Educativa Roberto Velándia” (p.32). En consecuencia, la investigación concluyó que se logró en los estudiantes mayor práctica de la lectura e interés por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC en el proceso de aprendizaje, y permitió a las investigadoras mejorar sus prácticas pedagógicas por medio del uso de las mismas, las cuales son herramientas útiles como estrategias para desarrollar la comprensión lectora. Por lo tanto, es importante abordar esta investigación puesto que resalta el mejoramiento de la comprensión lectora a través del desarrollo de estrategias cognitivas.

También tenemos a Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera & Ramírez (2015), cuyo objetivo general implica “Describir las relaciones existentes entre comprensión lectora y estrategias metacognitivas en la enseñanza del área de lenguaje en la educación básica primaria” (p.16). Esta investigación concluye que el uso de estrategias metacognitivas permite fomentar una mejor comprensión de lectura, pero que a su vez requiere generar conciencia en los estudiantes acerca de sus propios procesos cognitivos, los cuales facilitan su aprendizaje. Es importante incentivar en los estudiantes, desde los primeros grados, la utilización de diferentes estrategias metacognitivas con el fin de fomentar y alcanzar óptimos resultados de comprensión lectora de diferentes textos. Por lo anterior, cabe destacar su importancia en la actual investigación, puesto que permite enfatizar el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes de grado tercero a quinto de educación básica primaria.

Por otro lado, Martín (2016) explica en su trabajo la incidencia de los procesos de la comprensión lectora a través de la implementación de una unidad didáctica como estrategia y hace énfasis en la evaluación continua. Para ello toma como objeto de estudio un grupo de 110 estudiantes con edades entre los 9 y 12 años, ubicados en estratos 1 y 2, y pertenecientes al grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Distrital, Colegio Codema, ubicado en la Ciudadela La Primavera de Bogotá. En este trabajo, el objetivo general fue “Analizar la incidencia que tiene en los procesos de comprensión lectora, la implementación de una unidad didáctica con énfasis en la evaluación continua, desde el marco de la enseñanza para la comprensión en los estudiantes del grado quinto del Colegio Codema IED jornada tarde” (p.21).

A continuación, Sierra (2015), a través del trabajo investigativo, expresa la importancia de mejorar los procesos de comprensión lectora de los 32 estudiantes del Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez, con edades entre los 6 y 9 años, pertenecientes al grado tercero de básica primaria. Para ello plantea la implementación de estrategias de mejoramiento a través de un proyecto con actividades lúdico-recreativas, las cuales cobran una gran importancia al momento de fortalecer el proceso lector en los estudiantes dentro del aula de clases y facilitar la labor educativa.

Para concluir esta revisión de antecedentes, se puede afirmar que las investigaciones anteriormente citadas tienen como eje común la búsqueda de estrategias para mejorar los procesos de comprensión lectora en estudiantes desde la básica hasta el bachillerato. En dicha búsqueda se hace uso de diferentes estrategias y tipos de textos para lograr este objetivo, que coincide con el establecido en el presente trabajo investigativo.

En vista de lo anteriormente expuesto por los diferentes autores mencionados, queda confirmada la importancia de esta temática, puesto que mediante sus trabajos e investigaciones

han demostrado que el uso y la aplicación de diferentes estrategias y herramientas metodológicas y pedagógicas promueven el mejoramiento del proceso de comprensión lectora y despiertan en los estudiantes el gusto por la misma, así como permiten el encuentro de un significado verdaderamente significativo para estas actividades.

## **2.2. Referentes teóricos**

### **2.2.1 ¿Qué es la lectura?**

Hablar de lectura implica hacer un recorrido histórico por las concepciones que se han tenido de este término, en especial las construidas desde la tradición educativa en donde la lectura y la comprensión eran consideradas, tiempo atrás, como procesos de decodificación de los signos lingüísticos. En estos procesos, los estudiantes tenían la capacidad de reconocer y relacionar los fonemas y grafemas, una acción netamente mecánica y descontextualizada (Amaya, 2006). Ahora, con el avance de las investigaciones realizadas por estudiosos del tema, el concepto de lectura se ha ido transformando hasta llegarse a definir como un proceso complejo que implica el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas para así lograr la comprensión y la interacción con el texto, y de este proceso la construcción y la estructuración de conocimientos significativos (Alfonso y Sánchez, 2009). En relación con esto, Solé (1992) afirma que “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (p.17). Es decir, la lectura ha adquirido un nuevo estatus como proceso fundamental e importante para el desarrollo del conocimiento y la formación del ser humano.

La lectura es un proceso complejo e importante ya que le permite a la persona apropiarse de nuevos aprendizajes y generar un pensamiento más reflexivo y crítico, pero esto implica

desarrollar unas estrategias pertinentes para lograr mejores niveles de comprensión en dicha persona.

Dada la importancia y la complejidad de este proceso, cabe destacar las concepciones que se tienen acerca de la lectura.

Guzmán (2014) indica que “La lectura es una actividad compleja en la que intervienen varios procesos que interactúan de manera sincronizada: procesos de decodificación, reconocimiento de la palabra, comprensión, interpretación y procesos emocionales” (p.14).

Y Solé (1992) resalta que:

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

De este modo, las concepciones anteriores permiten tener en cuenta la lectura como un proceso fundamental en el ser humano, pero que requiere de una comunicación dinámica y constante entre lector y texto para fortalecer la comprensión lectora de acuerdo con las exigencias del mundo actual.

En la misma línea, Smith (1983) afirma que:

La lectura es un proceso de construcción de sentido y un proceso cognitivo que vincula al lector y al texto favoreciendo la comprensión. El mismo autor plantea que en la lectura intervienen dos tipos de información, la visual y no visual que actúan en relación inversamente proporcional. (pp. 6-7)

A su vez, Lerner D (1996) manifiesta que:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la escritura. (p.5)

De igual modo, es importante resaltar que, dentro de este concepto, la autora declara que la lectura ofrece la posibilidad de conocer y vivir en otros mundos posibles a través de la comprensión, la imaginación, la investigación y el análisis de nuestra realidad. De esta forma, la lectura permite comprender el mundo de una mejor manera, por medio de un proceso en donde el autor busca que el mensaje sea comprendido y el lector olvida lo que es la decodificación de los códigos gráficos, para dar paso a la internalización del texto. (Valverde, 2014).

Por lo expuesto anteriormente, se puede analizar que la lectura no es una actividad estrictamente académica, pues también debe estar asociada a los intereses y a las necesidades del lector.

Respecto a esto, es de igual importancia el aporte de Rosenblatt (1996) quien considera que “La lectura es concebida como una actividad transaccional muy compleja en donde se combinan las experiencias afectivas y vivenciales del lector en conjunto con lo cognitivo y propiamente referencial expuesto por los textos” (pp.13-14). Se puede decir entonces que la lectura toma importancia cuando el lector la interioriza y la hace parte de su realidad, ya que este es un proceso que requiere no solo del conocimiento del sistema de signos en el cual están decodificados los textos, sino que también necesita que el lector ponga en práctica sus conocimientos previos y experiencias para poder entender, comprender, inferir, interpretar y criticar lo que el autor quiere transmitir, construyendo así un nuevo conocimiento.



### 2.2.2 Tipos de lectura

Para el desarrollo del proceso lector se pueden utilizar diversas clases de lectura que en algunos casos buscan profundizar sobre el texto y en otros buscan relacionar lo escrito con situaciones cotidianas, imágenes e incluso permiten comprender la complejidad del mismo. Por consiguiente, se enunciarán algunas de las clasificaciones hechas por conocedores y teóricos de la lectura quienes puntualizan aspectos básicos, como es el caso de Rosenblatt (1996), quien propone una teoría transaccional de la lectura y la escritura. Desde esta teoría, el autor ha determinado que existen dos formas para comprender y manejar la lectura: una estética y otra eferente, explicándolas así:

**Lectura Estética:** En ella el lector centra su atención en las vivencias que afloran durante el acto de lectura. Es decir, que a medida que va leyendo va relacionando lo que encuentra en el texto y asume una posición donde participa, se emociona y conmueve. En otras palabras:

El lector estético saborea, presta atención a las cualidades de los sentimientos, de las ideas, las situaciones, las escenas, personalidades y emociones que adquieren presencia, y participa de los conflictos, las tensiones y resoluciones de las imágenes, ideas y escenas a medida en que van presentándose. Siente que el significado vivido es el que corresponde al texto. (p.13)

Además, Rosenblatt (1996) indica que la lectura estética permite un desarrollo de la percepción a través de los sentidos y además estimula

Los sentimientos y las intuiciones del significado: las sensaciones, las imágenes, los sentimientos y las ideas que constituyen el residuo de hechos psicológicos pasados relacionados con dichas palabras y sus referentes. La atención podrá incluir los sonidos y ritmos de las palabras mismas, escuchados en el “oído interior” a medida en que se perciben los signos. (p.14)

**Lectura Eferente:** Rosenblatt (1996) se refiere al tipo de lectura en el cual la atención se centra predominantemente en lo que se extrae de ella y en lo que se retiene luego del acto de la lectura. Esta lectura se “centra de modo principal en seleccionar y abstraer analíticamente la información, las ideas o las instrucciones para la acción que perdurará después de concluida la lectura” (p.14).

Existen otros tipos de lecturas que se visualizan en el quehacer pedagógico y cultural, como lo expresa Sierra (2006), quien nombra la lectura mecánica, recreativa, y de imágenes y explicando cada una así:

**Lectura Mecánica:** Es aquella donde se identifican los términos sin la necesidad de contar con el significado de ellos. Se desarrolla mediante tres variables que son: la velocidad con que se pronuncia o se va emitiendo cada palabra, la seguridad de la lectura en donde se tiende a repetir sin vacilación y una tonalidad que en ocasiones crea un tono de voz tedioso y aburridor, sin llevar a cabo una puntuación acorde al texto. “Se realiza cuando los niños(as) comienzan a unir las vocales con las consonantes para después pronunciar silabas al unirlas y formar palabras” (p.28).

Por tanto, señala que el lector en su encuentro con el texto puede hallar otra clase de lecturas con las cuales busca recrear su estado y ampliar su mundo imaginario recreando situaciones.

**Lectura Recreativa:** Se refiere a la lectura que suele hacerse para distraerse y entretenerse, donde influye decisivamente el gusto del lector, esta lectura es la más adecuada para fomentar el hábito de la lectura en los niños, ya que no requiere que respondan a tareas específicas, sino al placer de leer. Debe darse sin limitación alguna y en lo posible debe ser propuesta por el docente para despertar en los estudiantes el interés de leer y el amor por esta actividad. (García, 2014).

**Lectura de imágenes:** Observación e interpretación de imágenes e íconos que permiten comprender un texto. Sierra (2015) cita a Regalado (2006), quien expresa que “la lectura de imágenes es un poderoso medio de comunicación, una aportación cultural de la humanidad y, en múltiples ocasiones, un magnífico recurso de expresión artística” (p.156).

**Lectura de comprensión:** Busca aprehender aquello que es leído, tomando especial atención al texto, procurando memorizar y comprender el tema que se trate en el texto, es decir, busca estudiar el tema de forma consciente.

De acuerdo con lo expresado por Solé (1992), “debe ser este proceso de la lectura un punto básico que le permita asegurar al lector una comprensión del texto, en donde se va construyendo una idea acerca del contenido, retomando o extrayendo lo que le interesa” (p.27). De igual forma, esta lectura comprensiva, como lo afirma Smith (1983), debe ser un “proceso de construcción de sentido y un proceso cognitivo que vincule al lector y al texto favoreciendo la comprensión” (pp.6-7).

Teniendo claro el concepto clave de esta investigación, cabe precisar que el objeto central de la misma, es transformar las prácticas pedagógicas incluyendo en estas estrategias metacognitivas, con las cuales los estudiantes de básica primaria puedan llegar a un proceso de análisis, reflexión y comprensión a través de la lectura. Con esta propuesta investigativa se busca enriquecer el quehacer pedagógico y el pensamiento del lector, para fortalecer sus habilidades lingüísticas y cognitivas, de tal manera que el lector participe e interactúe continuamente con diferentes tipos de textos, se apropie de su contenido y entienda claramente el propósito que tiene la lectura. Esto luego será utilizado como un mecanismo fundamental que eleve su desempeño académico y sea útil en su diario vivir.

A continuación se muestran los tipos de lectura que se pueden abordar en el aula

**Tabla 3**  
*Tipos de lectura*

| <b>Tipo de texto</b>            | <b>Características</b>   | <b>Ejemplos</b>  |
|---------------------------------|--|--|
| <b>Descriptivos</b>             | Textos de carácter técnico, científico y literario en los cuales la información se refiere a las propiedades o características de los objetos y de los procesos. | La descripción científica o técnica nos informa acerca de cómo es o cómo actúa algo; la literaria da cuenta de cómo es un personaje, un lugar. |
| <b>Narrativos</b>               | Es el tipo de texto donde la información se refiere al acontecer en el tiempo. En la narración se responde a las preguntas: cuándo o en qué secuencia            | Cuentos, novelas, historietas, biografías, tiras cómicas, crónicas   |
| <b>Expositivos explicativos</b> | Es el tipo de texto que tiene como propósito informar y difundir conocimientos sobre un tema.  | Textos escolares, artículos de revistas sobre temas especializados, gráficas estadísticas, tablas de datos.                                    |
| <b>Argumentativos</b>           | Tienen como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir al lector.  | Columnas editoriales en un periódico, un foro en línea.  |
| <b>Instrucciones</b>            | Es el tipo de texto que provee indicaciones sobre qué pasos seguir para realizar una tarea.  | Recetas de cocina, folletos, manuales, revistas de manualidades.   |

Nota: tipos de texto para abordar en el aula de clase. Prácticas de la lectura en el aula. Ministerio de Educación Nacional (2004, p.19).

### 2.2.3 ¿Qué es la comprensión lectora?

Leer comprensivamente no es una actividad fácil de realizar, por el contrario, es una actividad difícil que requiere el desarrollo de un conjunto complejo y diverso de operaciones y procesos mentales, en los cuales no es suficiente la decodificación de los símbolos escritos, sino que demanda la capacidad del lector para usar de manera efectiva sus conocimientos previos sobre el lenguaje, el mundo y sus experiencias personales, con el fin de relacionarlos con el texto que lee y conseguir así una comprensión efectiva de lo que el autor plasmó (Latorre y Montañés, 1992).

La comprensión lectora es un proceso en el que el lector genera un significado o reconstruye el conocimiento previamente adquirido, es decir, cuando a partir de la interacción entre lector y texto se crea un aprendizaje significativo. En este sentido, Solé (1987) afirma que:

Comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas. Si bien el tema de lectura (qué es, cómo se aprende, cómo hay que enseñarla) es siempre en tema polémico, cabe señalar que cualquiera que sea la opción o perspectiva teórica desde la que se aborde existe un acuerdo generalizado en conceder una importancia fundamental a la comprensión de lo que se lee. (p.10)

Del mismo modo, Cooper (1998) (citado por Alfonso y Sánchez, 2009) afirma que:

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. (p.33)

Entonces, es evidente que si se identifican y relacionan las ideas que el autor presenta, se debe llegar a la comprensión del texto, es decir que, para que se dé una efectiva comprensión lectora, el proceso debe ser interactivo, estableciendo relaciones e interconexiones entre lo que se está leyendo y los conocimientos previos que el lector posee.

En concordancia con lo anterior, Alfonso y Sánchez (2009) caracterizan el enfoque interactivo como un proceso en el que la lectura debe darse de manera global para encontrar el sentido o significado de la misma. Este no se encuentra en el texto escrito, sino en la interrelación que se da entre autor y lector, dando así paso a la construcción del conocimiento y a la comprensión del texto, en donde las experiencias y los conocimientos previos del lector juegan un papel primordial. Este proceso se desarrolla a medida que el lector decodifica las palabras, las frases, los párrafos y las ideas plasmadas por el autor.

En la misma línea, Rosenblatt (1978) (citado por Gutiérrez y Salmerón, 2012). “expresa que la comprensión lectora es un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y los conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad” (p.184). Con lo cual se hace referencia a que dentro del proceso de comprensión lectora se lleva a cabo la construcción de una representación mental dentro de un proceso abierto y dinámico, que depende de la interrelación entre el texto, el lector y el contexto.

Dentro del proceso de comprensión lectora juega un papel importante las características del texto. Latorre y Montañés (1992) refieren que para que un texto sea comprensible, debe tener un tema coherente, y los sucesos y argumentos en él incluidos deben estar organizados de forma lógica. Estas características textuales son primordiales para que el lector pueda llegar a una comprensión adecuada, aunque también afirman que la no comprensión del texto está relacionada más con el grado de conocimientos previos que el lector tenga, que con la incoherencia con la que esté estructurado el texto.

Por lo tanto:

La lectura va más allá de la decodificación de signos y sonidos de modo aislado. Los procesos de lectoescritura consisten en escuchar, hablar, leer y escribir. Un buen lector construye significados al poner en juego sus conocimientos previos, emociones, ideas, etc. que de una u otra manera le ayudan a comprender lo que leen. La comprensión de la lectura es la habilidad de construir los significados que el autor trata de comunicar. (Guzmán, 2014, p.99)

Debido a lo expuesto anteriormente, es necesario que el lector conozca e identifique las características estructurales y superestructurales de los textos. Este aspecto facilita en gran

medida el desarrollo del proceso de comprensión lectora, puesto que los textos escritos pueden posibilitar o restringir la comprensión de la información escrita.

Al respecto, Solé (1992) explica que:

Con relación al proceso de comprensión interviene tanto el texto, como su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer se necesita simultáneamente manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; es necesario implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en el propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba. (p.18)

Para sintetizar, la comprensión es el proceso en el que interviene diferentes factores, habilidades y conocimientos, por lo que se requiere que el lector establezca una interacción continua con el texto para llegar a la misma, como Ellery (2005) sostiene “la comprensión es la habilidad de darle significado a lo que se lee” (p.2).

#### **2.2.4 Procesos implicados en la comprensión lectora**

Teniendo en cuenta los parámetros establecidos por las pruebas PISA para la evaluación de la comprensión lectora, y analizando que leer es algo que implica no sólo decodificar palabras y encadenar sus significados, se tienen en cuenta una serie de modelos existentes que exponen una sarta de pasos ligados a la comprensión lectora, que coinciden en afirmar que este es un proceso multinivel, razón por la que los textos deben ser analizados en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura para lograr una comprensión total.

PISA (2005) enumera cinco aspectos de la lectura para lograr la comprensión lectora, los cuales constituyen un punto de referencia para organizar los programas curriculares abordados al interior de la institución y así generar aprendizajes que respondan a las necesidades de los estudiantes y transformen las prácticas pedagógicas en pro del mejoramiento y la calidad de las mismas:

1. Comprender globalmente: Considerar el texto como un todo. Capacidad de identificar la idea principal o general de un texto.
2. Obtener información: Prestar atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información. Capacidad para localizar y extraer una información en un texto.
3. Elaborar una interpretación: Prestar atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones. Capacidad para extraer el significado y realizar inferencias a partir de la información escrita.
4. Reflexionar sobre el contenido de un texto: Utilizar el conocimiento exterior. Capacidad para relacionar el contenido de un texto con el conocimiento y las experiencias previas.
5. Reflexionar sobre la estructura de un texto: Utilizar el conocimiento exterior. Capacidad de relacionar la forma de un texto con su utilidad y con la actitud e intención del autor.

Con estos aspectos se cubren las distintas destrezas cognitivas necesarias para conseguir una lectura efectiva y se constituye el marco de referencia de los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora.

### **2.2.5 Niveles de comprensión lectora**

En el marco educativo colombiano, la lectura puede darse de manera positiva en diferentes niveles. Dentro del desarrollo del proceso de comprensión lectora se busca que el lector



fortalezca su capacidad para extraer los significados plasmados en el texto escrito. Según Guzmán, Varela & Arce (2010), en su libro *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*, la comprensión lectora se evalúa teniendo en cuenta los siguientes niveles:

#### ***2.2.5.1 Nivel Literal***

Este es el primer nivel de comprensión lectora, donde se espera que el lector esté en capacidad de reconocer y recordar lo que lee. Para Guzmán Varela & Arce (2010), la comprensión literal

Se refiere a la exploración de aquello que dice el texto de manera explícita. Privilegia la función denotativa del lenguaje y permite asignar a los términos del texto, su significado de diccionario y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. (p.43)

Del mismo modo, en este nivel el lector se limita a extraer información del texto sin darle interpretación alguna, como Pérez (2011) afirma “los procesos fundamentales que conducen a este nivel de lectura son la observación, la comparación y la relación, la clasificación, el cambio de orden y las transformaciones, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación” (p.76).

#### ***2.2.5.2 Nivel inferencial***

Para Guzmán Varela & Arce (2010), este nivel

Se refiere a la posibilidad de establecer relaciones de causa-efecto o de sacar conclusiones que no están expresadas en el texto. Supone comprender globalmente la situación comunicativa: reconocer el público al que se dirige y las intenciones que subyacen al texto. Implica además, la comprensión global de la comunicación y de los significados del texto, así como de las relaciones entre sus partes.

En este proceso se recurre a los saberes previos del lector, así como a la capacidad de identificar el tipo de texto: narrativo, argumentativo, explicativo, etc. (p.43)

En concordancia con lo anterior, en el nivel inferencial entran en juego los conocimientos previos del lector y su capacidad para relacionarlos con el texto leído, esto con el fin de construir conjeturas e hipótesis. Si se desea alcanzar este nivel, el lector debe estar en capacidad de realizar inferencias a los detalles que podría él añadir al texto, a las ideas principales, a las ideas secundarias, a los rasgos de los personajes o características que no se formulan en el texto. Como expresa Pérez (2005):

Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector. (p. 124)

### ***2.2.5.3 Nivel Crítico***

Criticar es emitir juicios a partir del texto leído, caracterizados por tener fundamento en lo que el lector pone en juego con la información previa que posee, su criterio y el conocimiento de lo leído.

Por ello, Pérez (2005) señala que este nivel:

Conlleva un juicio sobre la realidad, un juicio sobre la fantasía, un juicio de valores. Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo. (p. 124)

En concordancia con lo anterior, Guzmán Varela & Arce (2010) precisa que este nivel

Se refiere a tomar distancia del contenido y asumir una posición documentada, argumentada y sustentada frente a lo que se lee. Para ello se requiere identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en ellos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos. (p.43)

#### ***2.2.5.4 Nivel intertextual***

De este último nivel, Guzmán Varela & Arce (2010) indican que “se refiere a la posibilidad de relacionar el contenido de un texto con otro u otros. Tiene que ver con reconocer características del ámbito en que aparece un texto y que están implícitas o relacionadas con su contenido” (p.43).

A partir de estas conceptualizaciones es evidente que el proceso de comprensión lectora es importante no solo durante la vida escolar, para el cumplimiento de los objetivos académicos, sino para que el ser humano se desarrolle integralmente de manera individual y colectiva, comprenda el mundo, interactúe de manera efectiva con otros y establezca vínculos sociales, laborales y afectivos con las demás personas.

### **2.2.6 ¿Qué factores influyen en el proceso de lectura?**

Para el desarrollo de un buen proceso de lectura y por ende de comprensión lectora, es necesario tener en cuenta factores importantes como el lector, el texto y el contexto.

#### ***2.2.6.1 El lector***

Es la persona que tiene el contacto directo con el texto. Respecto a él, Moreno (2003) declara que

Quien da vida y sentido al texto es el lector. El texto sin lector existe, pero no es. Es un fantasma. El texto recobra sentido cuando alguien lo mira, cuando alguien lo siente, cuando alguien lo comprende, cuando alguien lo interpreta, cuando alguien le mide su temperatura.

Si hemos dicho que cada texto, cada página es única, irrepetible, específica, también cabe apuntar que los lectores no son uniformes ni homogéneos. Son únicos.

Y, si de lo que se trata, finalmente, es que el alumnado adquiera mayor responsabilidad lectora y el profesorado menos, convengamos, entonces, en que esta autonomía se aprende, se cultiva. No se improvisa. Emancipar al alumnado de las férreas y paternalistas palabras del profesorado es un digno objetivo de la lectura comprensiva. De ahí la importancia de conocer cuáles son los posibles procesos mentales y afectivos que subyacen en el hecho de leer. Como lo es también conocer lo que el alumnado necesita para remontar el vuelo hacia su autonomía lectora. (p.23)

Moreno (2003) también sostiene que “El texto y el lector interaccionan a partir de una construcción del mundo y de unas convenciones compartidas” (p.25). En este sentido, la interacción fluida entre texto y lector le permitirá a este último construir significativamente los conocimientos a través de la lectura. Es en este proceso de interacción en donde intervienen el contexto y las estrategias que el lector usa para realizar el proceso de lectura.

### ***2.2.6.2 El texto***

Es la representación escrita del conocimiento a través de diferentes signos lingüísticos. Esta representación tiene diferentes funciones, intenciones comunicativas y tipos. Al respecto, Moreno (2003) recalca:

Los textos de las distintas áreas no son homogéneos, ni están cortados por el mismo patrón textual. En una misma área conviven textos de naturaleza expositiva, argumentativa, narrativa, descriptiva e instructiva. Cada uno de estos textos, dada su tipología distinta y, por tanto, su diferente estructura y sus marcas textuales correspondientes, exige unas estrategias concretas y específicas para enfrentarse con su comprensión. (p.25)

Es importante que el maestro comprenda que no todos los textos pueden ser abordados de la misma manera, ni implementando las mismas estrategias de comprensión. Los textos, según su

enfoque, requieren de una reflexión, objetivos y estrategias para que el estudiante pueda llegar a desarrollar un verdadero proceso de comprensión lectora. De la misma forma, es fundamental que se tengan en cuenta los conocimientos previos del estudiante antes de abordar el texto, para crear relaciones conceptuales a medida que se va leyendo. También, es necesario que el docente pueda desarrollar con el estudiante habilidades para anticipar, comprobar y controlar los significados que va construyendo y, por último, propicie a través de la lectura que el estudiante se familiarice y conozca los diferentes tipos de textos y sus modalidades (Moreno, 2003).

### ***2.2.6.3 El contexto***

Es un factor importante en el desarrollo de los procesos educativos, pues abarca la realidad, las situaciones, los hechos y las expectativas de los estudiantes. A este respecto, Moreno (2003) afirma que “El contexto es un elemento del que apenas se habla y se escribe (...) como factor influyente en el acto lector y, por lo tanto, en el desarrollo de la lectura comprensiva, es de reciente descubrimiento.” (p.29).

El contexto es variado y el maestro debe tenerlo en cuenta al momento de abordar la lectura. Si bien es cierto que el contenido de los libros es quien orienta su lectura, (...) el contexto influye decisivamente, incluso, en los propios contenidos que acaecen en la relación transaccional del acto lector (Moreno, 2003).

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta es el espacio físico en el cual se desarrolla la lectura. En este sentido, Moreno (2003) expresa que

Estos contextos pueden ser de muchos tipos. Algunos derivan del carácter físico material del libro, que posibilita la lectura en lugares tan diversos como curiosos: aula, biblioteca, cárcel, autobús, cama, debajo de un manzano; en soledad o en compañía.

Leer en el aula o hacerlo en la biblioteca marca y diferencia por completo las expectativas lectoras del sujeto. Y éstas hacen que la lectura misma se oriente de un modo o de otro y, por tanto, la misma comprensión del texto. Este contexto no sólo lo impone un medio físico determinado, sino que, como apuntamos, las mismas finalidades que otorgamos al acto lector constituyen otro contexto, quizás más sutil y menos explícito, pero, en última instancia, muy influyente y decisivo a la hora de autodeterminarse a leer y a comprender. No es lo mismo leer para un examen, para satisfacer una curiosidad, o hacerlo en un tiempo regulado por el trabajo, por el tiempo libre o por exigencias del estudio. Es decir, los intereses y motivos de la lectura configuran el para qué y el cómo, decisivos ellos para orientar de un modo u otro el abordaje de la lectura comprensiva; conocer el punto de vista, divertirse, estudiar un tema, ocupar el tiempo muerto, recordar lecturas pasadas... son objetivos que requieren estrategias diferentes de lectura comprensiva. (pp. 29-30)

Por lo tanto, es importante que el docente identifique el tipo de lectura que va a desarrollar con sus estudiantes, el material a utilizar, la estrategia pedagógica a abordar y los objetivos a lograr, para plantear llevar a cabo un proceso de lectura comprensiva que favorezca el aprendizaje y desarrollo del pensamiento en sus estudiantes.

### **2.2.7 ¿Qué es la metacognición?**

Según Guzmán (2014), “La metacognición consiste en pensar sobre el pensamiento. Es la capacidad que tenemos de auto-regular el propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso y evaluarlo” (p.78).

En la misma línea,

Flórez y otros (2007) (citado por Medina, Leal, Flórez & Rojas, 2009) sintetiza que la metacognición está compuesta por dos dimensiones: el conocimiento de la persona sobre sus procesos cognitivos y

sus efectos en el desarrollo de una tarea, y la regulación de la cognición. Este último abarca la aplicación de operaciones metacognitivas de planeación (selección de estrategias y recursos); autorregulación (monitoreo y control de problemas en el desarrollo de la tarea) y evaluación (valoración de los resultados). (p.36)

En el campo de la lectura, Pérez (1998) sostiene que la metacognición

Consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades.

En relación con la comprensión lectora podemos, según Baker y Brown, distinguir dos componentes metacognitivos; el primero está relacionado con la habilidad para reflexionar sobre el propio proceso de comprensión e incluye el conocimiento que el lector tiene de sus habilidades y recursos en función de la naturaleza de los materiales de lectura y de las demandas de la tarea, así por ejemplo, puede ser consciente de que si no se entiende alguna parte del texto, puede devolverse y releerlo o avanzar en la lectura para deducir el significado por el contexto. Sin embargo, es importante anotar que la conciencia de estas estrategias no asegura que el lector se haga más activo durante el proceso de lectura, de ahí la importancia del control por parte del docente.

El segundo componente de la metacognición es la función ejecutiva o procesos de orden superior, los cuales coordinan y dirigen otras actividades e incluyen labores de evaluación, planificación y regulación. (p.66)

En la misma línea, Mateos (2001) define la metacognición como:

El conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de ‘aprender a aprender’ facilitando la toma de conciencia

de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos. (p.13)

Un concepto más amplio sobre metacognición lo ofrece Flavell (1976) (citado por Mateos 2001), quien afirma que

La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así practico la metacognición (meta-memoria, meta-aprendizaje, meta-atención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender **A** que **B**; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez **C** antes de aceptarlo como un hecho, cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de **D** porque puedo olvidarlo... La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. (pp.21-22)

### **2.2.8 ¿Qué son las estrategias metacognitivas?**

Teniendo en cuenta lo anterior, las estrategias metacognitivas se pueden definir como “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas” (Osses 2007, p.4). Es decir, estas son estrategias que posibilitan el aprendizaje autónomo del estudiante y el desarrollo de su capacidad para poder monitorear este proceso a lo largo de su vida.



A este respecto, González (2008) afirma:

Las estrategias metacognitivas permiten transformar la información en conocimiento a través de una serie de relaciones cognitivas que, interiorizadas por el alumno, le van a permitir organizar la información y, a partir de ella, hacer inferencias y establecer nuevas relaciones entre diferentes contenidos, facilitándoles su proceso de aprender a aprender. (p. 4)

En este orden de ideas y aterrizando estas estrategias al proceso de comprensión lectora, se retoman los aportes de Paris, Wasik y Tuner (1999; citados por Gutiérrez y Salmerón, 2012), quienes proponen seis razones para adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora, relevantes para la educación y el desarrollo de los escolares. Estas son:

i) las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual; ii) la adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia; iii) las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible; iv) las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias; v) las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento puede ser enseñadas directamente por los profesores; vi) la lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares. (p.184)

En concordancia con lo anterior, las estrategias metacognitivas son herramientas vitales que permiten al docente y al estudiante aprender a aprehender dentro del aula, para solucionar problemas y buscar estrategias para desarrollar los diferentes momentos de la comprensión lectora como son el antes, el durante y el después.

La siguiente tabla recuperada del Ministerio de Educación nos muestra estos mismos tres momentos clasificados así:

**Tabla 4**  
*Fases y propósitos de las estrategias metacognitivas*

| <b>Momentos</b>   | <b>Estrategias Metacognitivas</b> | <b>Descripción</b>  |
|-------------------|-----------------------------------|---|
| <b>Planeación</b> | Organizadores previos             | Hacer una revisión anticipada del material por aprender.  |
|                   | Atención dirigida                 | Decidir por adelantado atender una tarea de aprendizaje en general e ignorar detalles.                    |
| <b>Monitoreo</b>  | Atención selectiva                | Decidir por adelantado atender detalles específicos que nos permitan retener el objetivo de la tarea.     |
|                   | Auto administración               | Detectar las condiciones que nos ayudan a aprender y procurar su presencia.                               |
| <b>Evaluación</b> | Autoevaluación                    | Verificar el éxito de nuestro aprendizaje según nuestros propios parámetros de acuerdo con nuestro nivel. |

Nota: *Procesos metacognitivos de lectura*. Isabel Solé (2014) p.15

En efecto, las estrategias metacognitivas deben ser utilizadas por los docentes dentro sus prácticas pedagógicas, para fortalecer los momentos de la lectura y deben ser enseñadas a los niños desde sus primeros años escolares, ya que son herramientas que facilitan el proceso de la comprensión lectora. Para que los estudiantes comprendan lo que significa el modelo metacognitivo, el docente debe utilizar diferentes estrategias que respondan de manera efectiva a cada momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, y se deben tener en cuenta principalmente, los conocimientos previos de los niños, que se relacionen con la lectura y la tarea propuesta.

### **2.2.9 ¿Qué estrategias son utilizadas en el proceso de lectura?**

Para lograr un proceso de lectura efectivo y eficaz es de vital importancia el desarrollo de etapas que incluyan la activación de los conocimientos previos de los estudiantes, a fin de llegar a una mejor comprensión del texto. Con respecto a esto, Guzmán, Varela & Arce (2010)

menciona tres estrategias importantes para el desarrollo del proceso de lectura: la anticipación, la predicción y la regresión.

**La anticipación** hace referencia a ese proceso en que a partir del material que porta el texto, del contexto en ese momento, del título del material, bien sea este un libro algo más breve, y de otras circunstancias, el lector puede anticipar cuál es el tema. Esta estrategia puede fortalecerse si con base en el título o el formato que contiene el texto (revista, periódico, libro, manual, recetario, etc.) preguntamos a los estudiantes sobre el contenido... Se enriquece esta estrategia si además de expresar lo que cada uno considera que dice el texto, preguntamos sobre las razones que los llevan a pensar en esa idea y si les pedimos que discutan sobre las razones que sustentan las anticipaciones que han hecho.

**La predicción** permite completar enunciados antes de haberlos visto. Por ejemplo, para un lector adulto que encuentra escrito al terminar una página del libro “la pedagogía es...” antes de voltear la página, estará pensando en algo como: una profesión, una ciencia, una disciplina o algo similar que haga parte de su experiencia previa y de su conocimiento del mundo. La información almacenada en su cerebro le permite completar el enunciado, antes de ver cualquier trazo gráfico. Difícilmente lo completaría con: “un deporte”. En cambio, con los estudiantes esto sí podría suceder, dado su escaso conocimiento del mundo. Cuanto más pequeño sean, mayor será la probabilidad de no acertar en la predicción. En todas las áreas se puede practicar esta estrategia, ya que permite a los profesores conocer qué tipo de relaciones establecen los estudiantes entre los contenidos nuevos y lo que ya han aprendido (...)

**La regresión** en la lectura tiene que ver con las hipótesis que el individuo se plantea frente a lo que está leyendo. Por ejemplo, puede ver: “Existen plantas medicinales que ayudan a...”, pero lee: “Hay planetas medicinales que ayudan a...”. Lo más probable es que se devuelva a confirmar lo que leyó, porque no le encaja en el sentido que le está dando al texto. Visto de esta forma, devolverse en la

lectura, sería un indicador de comprensión y por lo tanto, no debería ser sancionado como una equivocación. (pp.38-39)

### **2.2.10 ¿Qué estrategias favorecen la comprensión lectora?**

Las estrategias metacognitivas en el ámbito de la comprensión lectora implican el conocimiento y el control de los procesos cognitivos. En este caso específico, hacen referencia al conocimiento y al control que el lector tiene sobre sus propios procesos de comprensión lectora, es decir, buscan que el lector tenga conciencia de la naturaleza de la comprensión, de los elementos que la entorpecen, de los factores que pueden aparecer y de las estrategias para solucionarlos (Elosúa y García, 1993).

En este sentido, Elosúa y García (1993) señalan que:

La actividad lectora implica una interacción muy compleja entre diversos procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos en la persona lectora. A su vez estos procesos están muy mediatizados por la experiencia previa y conocimientos previos de la persona lectora, así como los objetivos de la lectura y las características del texto. Cuando leemos un texto con el objetivo de comprender lo que está escrito, no basta con la decodificación de los signos gráficos o letras escritas (procesos perceptivo visuales) y el reconocimiento de palabras y comprensión de su significado (procesos léxicos). Estos son procesos necesarios pero no suficientes para alcanzar una lectura comprensiva. Es preciso poner en juego conocimientos de tipo sintáctico que ponen en relación las palabras, constituyendo unidades mayores como las oraciones y frases con una estructura determinada (procesos sintácticos). Además el lector tiene que comprender el significado de la oración y el mensaje y el contenido del texto, integrándolo con los conocimientos previos del sujeto (procesos semánticos). A su vez también interviene el contexto situacional y su intencionalidad (procesos pragmáticos). (p.11)

En concordancia con lo anterior, si se desea mejorar el proceso de comprensión lectora en sus diferentes niveles, es indispensable incorporar en las prácticas pedagógicas momentos específicos que conlleven a este fin. A este respecto, Elosúa y García (1993) plantean, dentro del uso de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora, la planificación, la supervisión y la evaluación como componentes indispensables para mejorar los niveles de la misma.

A continuación, se presenta una tabla que describe brevemente los procesos metacognitivos que se pueden desarrollar en el aula.

**Tabla 5**  
*Procesos metacognitivos*

| <b>Estrategia</b>    | <b>Componentes</b>                    | <b>Auto-preguntas – Guía</b>  |
|----------------------|---------------------------------------|---|
| <b>Planificación</b> | Conocimientos previos                 | Antes de leer, ¿qué conoces sobre el tema y qué necesitas conocer?  |
|                      | Objetivos de la lectura               | ¿Qué objetivos te propones al leer?   |
|                      | Plan de acción                        | ¿Al planificar tu acción, tienes en cuenta: a) tus características personales b) las condiciones ambientales adecuadas y c) las características del texto a trabajar? |
| <b>Supervisión</b>   | Grados de aproximación a la meta      | ¿Te das cuenta de si estás consiguiendo lo que te propones?   |
|                      | Detección de dificultades y problemas | ¿Estás comprendiendo lo que lees? ¿Qué dificultades encuentras?   |
|                      | Causas de las dificultades            | ¿Por qué crees que dejaste de comprender?   |
|                      | Efectividad de las estrategias        | ¿Han sido eficaces las estrategias que utilizaste?  |
| <b>Evaluación</b>    | Adecuación de las estrategias         | Si no han sido apropiadas las estrategias, ¿has introducido modificaciones?   |
|                      | Evaluación de los resultados          | ¿Has comprendido lo dicho? ¿Cómo compruebas?  |
|                      | Evaluación de los procesos            | ¿En qué momentos y por qué has encontrado dificultades? ¿Cómo las superaste?  |

Nota: Estrategias metacognitivas para enseñar a aprender y a pensar. Elosúa, M. R., & García, E. (1993) p.14

### **2.2.11 Antes de la lectura**

En primera instancia, la motivación a la lectura es un aspecto fundamental mediante el cual el estudiante dará sentido al proceso que va a realizar. Por esto, se hace necesario que el lector sepa lo que va a hacer, que conozca los objetivos que se desea lograr, que sienta y piense que es capaz

de hacerlo, que posee los recursos necesarios y tiene la posibilidad de solicitar y recibir ayuda precisa; además, que vea interesante la actividad que se le plantea. En esta etapa es importante que, al planear la actividad, se tengan en cuenta los conocimientos previos del estudiante con relación a los textos abordados y se proporcione la ayuda suficiente para construir significado a partir de estos (Solé, 1992).

Lo segundo es plantear los objetivos de la lectura a fin de que el lector se sitúe ante la lectura y llegue a la comprensión del texto. Algunos de estos, planteados por Solé (1987) y que pueden incluirse en el desarrollo de esta propuesta, son: leer para obtener información precisa, leer para seguir instrucciones, leer para obtener información de carácter general, leer para aprender y leer para dar cuenta de que se ha comprendido.

En tercer lugar, la autora plantea la activación de los conocimientos previos para que el lector pueda atribuir significado, lo asimile y pueda comprenderlo. En caso de que se presente alguna dificultad, se puede proveer información general sobre lo que se va a leer, inducir al estudiante a fijar su atención en aspectos del texto que puedan activar sus presaberes y motivarlos a que expongan sus conocimientos sobre el tema abordado.

Como cuarto aspecto, hay que establecer predicciones sobre el texto mediante preguntas que induzcan al lector a pensar sobre la temática a abordar, enfatizados en partes del texto como el título o las imágenes que lo acompañan; esto a fin de que pueda luego comprobar sus predicciones.

Por último, Solé (1992) afirma que se deben promover preguntas acerca del texto. Estas deben ser concretas y deben llevar al estudiante a encontrar las respuestas a partir de la lectura, para dar paso así a una mejor comprensión.

### **2.2.12 Durante la lectura**

Lo planteado en esta fase tiene como objetivo que el lector adquiera la capacidad de construir una interpretación del texto y pueda resolver los problemas de comprensión que aparecen a medida que avanza el proceso lector. En este momento de la lectura, Solé (1992) plantea asignar tareas de actividad compartida para que los lectores compartan el conocimiento, implementando en este proceso una serie de estrategias útiles para comprender los textos.

Es importante que los estudiantes en esta etapa sean conscientes de cada una de las fases del proceso, las dominen y no omitan ninguna. Esta tarea debe poder hacerse de manera autónoma. Las estrategias son: formular predicciones sobre el texto a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto, todo esto para que los estudiantes puedan establecer predicciones sobre el texto, verificarlas, involucrarse en un proceso activo de comprensión y por ende cumplir con los objetivos planteados inicialmente para la lectura.

Posteriormente, se debe conducir al estudiante a que realice una lectura independiente en cualquier ámbito de su vida. Para ello es necesario proporcionarle materiales para que practique las estrategias aprendidas. En esta fase, el docente puede incluir preguntas dentro del texto que puedan ayudar al estudiante a hacer interpretaciones, crear vacíos en el texto que el estudiante pueda inferir o resumir determinados fragmentos. En la misma línea se debe conducir al estudiante a detectar los errores, las falsas interpretaciones y los vacíos de comprensión, y a establecer las estrategias para dar solución a estos obstáculos. En este caso, se puede detener la lectura en el momento de no comprender alguna palabra (pero solo si es fundamental para comprender el texto) y enseñar a leer diferentes tipos de texto, así como a identificar sus características particulares, para que aprendan a obviar palabras o frases que no sean claras pero

que, según el tipo de texto, a medida que avance la lectura podrán conocer su significado. Por último, se puede aventurar una interpretación para lo que no se comprende y ver si funciona o no (Solé, 1992).

### **2.2.13 Después de la lectura**

Para finalizar y poder llevar el proceso de comprensión a su máximo nivel y dar cumplimiento a los objetivos planteados, es necesario que el estudiante pueda encontrar la idea principal, elaborar un resumen y formular preguntas y respuestas a partir del texto abordado. En este sentido, es primordial que los textos sean variados y que su dificultad sea aumentada de manera progresiva con el objetivo de que el estudiante perfeccione sus capacidades de comprensión y se prepare no solo para una determinada área del conocimiento, sino para la vida misma (Solé, 1992).

### **2.2.14 Rutinas de pensamiento**

Ritchhart, Church & Morrison (2014) definen las rutinas de pensamiento como: “procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p. 85). Estas se utilizan una y otra vez en cualquier tipo de actividad, lectura, discusión de clase y experimento para generar algún tipo de pensamiento.

Hacer visible el pensamiento, como lo afirman Ritchhart, Church & Morrison (2014), es “generar mayor motivación en los niños para así lograr que ellos expresen con mayor facilidad lo que van comprendiendo y es dar alternativas para que puedan analizar, profundizar y reflexionar con respecto a un tema” (p.19). De la misma manera, visibilizar el pensamiento, como señalan Tishman y Palmer (2005)



Se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo. Mapas mentales, gráficos y listas, diagramas, hojas de trabajo – todo esto se considera como visualización del pensamiento si (y este si es importante) revelan las ideas en desarrollo de los y las estudiantes conforme piensan sobre un asunto, problema o tema. (p.2)

Teniendo en cuenta que en el aula debe promoverse la comprensión en todos los momentos del acto educativo, las rutinas constituyen un elemento motivador que no solo ayuda a los estudiantes a develar el pensamiento, sino que promueven un acercamiento entre estudiantes y docentes y entre compañeros, para que de forma colectiva se promuevan y generen aprendizajes significativos, con sentido y perdurables (Ritchhart, Church & Morrison. 2014).

### **2.2.15 ¿Qué es el currículo?**

En el marco de esta investigación es importante definir el currículo, y para ello se toman en cuenta los aportes de diferentes autores.

Según Gimeneo (2010),

El curriculum es un concepto que dentro del discurso acerca de la educación denomina y demarca una realidad existente e importante en los sistemas educativos; un concepto que, si bien es cierto que no acoge bajo su paraguas a toda la realidad de la educación, sí que se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprenderla en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado. No sólo es un concepto teórico, útil para explicar ese mundo abarcado, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas. (p.11)

En la misma línea, Stabback (2016) lo define como:

Una descripción de qué, por qué, cómo y cuándo deberían aprender los estudiantes. El currículo no es, por supuesto, un fin en sí mismo. Más bien, su objetivo es tanto lograr resultados de aprendizajes útiles y valiosos para los estudiantes como cumplir una serie de demandas sociales y políticas de gobierno. (p.8)

De igual manera, Arredondo (1981; citado por Iafrancesco, 2004), al hacer referencia a este tema, afirma que:

El currículo es el resultado de:

- a) El análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos;
- b) La definición, tanto explícita como implícita de los fines y los objetivos educativos;
- c) La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera que se logren los fines propuestos (p.21).

Así mismo, la Ley General de Educación de 1994, en el capítulo 2, define el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p.17)

En este orden de ideas, el currículo es el camino que el docente debe seguir para desarrollar los procesos pedagógicos. Por esto, su análisis, reflexión y transformación son de vital importancia para llevar a cabo procesos de calidad y aprendizajes verdaderamente significativos.

## Capítulo III

### 3. Metodología

#### 3.1. Enfoque, metodología y alcance

La presente investigación se desarrolla desde el enfoque mixto, enmarcado en la metodología de la investigación-acción educativa.

Hernández, Fernández & Baptista (2006) afirman que:

El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 200S; Mertens, 200S; Williams, Unrau y Grinnell, 200S). Se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa (Mertens, 200S). Asimismo, el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema. (p.755)

Del mismo modo, testifican que:

Los diseños mixtos complejos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. También se les denomina diseños de triangulación (término que también se aplicaría, en todo caso, a los diseños en paralelo). En los diseños mixtos complejos, ambos enfoques se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, a al menos, en la mayoría de sus etapas. Requiere de un manejo completo de los dos enfoques y una mentalidad abierta. Agrega complejidad al diseño de estudio, pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p.784)

Para el caso particular de esta investigación, el enfoque mixto permite a las investigadoras ser más claras al analizar la problemática a abordar, hacer observaciones y análisis más amplios de los datos recolectados, evaluar de manera precisa y profunda los mismos y establecer relaciones más dinámicas entre estos. Estas acciones permiten encontrar puntos de convergencia entre los datos cualitativos (representados en las categorías enseñanza y pensamiento) y cuantitativos (categoría aprendizaje), los cuales van a permitir ampliar el rango investigativo, determinar si las estrategias propuestas son suficientes para llegar a una posible solución del problema y entender mejor los fenómenos y las dinámicas que están aconteciendo al interior de las aulas, gracias a un trabajo colaborativo, participativo y activo que propenda por el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2006) “En resumen, el enfoque mixto es igual a mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento” (p.756).

### **3.2. Diseño de la investigación**

Elliott (2000) manifiesta que la I-A (investigación-acción) utilizada en educación está enfocada al análisis de los problemas prácticos y cotidianos experimentados en la escuela y por los docentes, más que los problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento, esto con el fin de desarrollar una reflexión profunda sobre las prácticas educativas al interior de la escuela.

La investigación-acción educación nace y se construye desde la práctica pedagógica desarrollada en el aula, con el propósito de comprender y transformar la misma mediante las diferentes etapas del proceso investigativo. Este tipo de investigación se caracteriza por explorar las situaciones en las que están enmarcados los diferentes actores sociales involucrados, la labor

pedagógica que se desarrolla al interior del aula, sus intencionalidades y los procedimientos usados para el logro de los objetivos educativos planteados.

Con esta práctica investigativa se pretende que el docente realice un análisis crítico-reflexivo de las situaciones que evidencia, a fin de propiciar la autoreflexión en los participantes y el mejoramiento de las prácticas educativas.

En la misma línea, Kemmis (1984) (citado por Latorre, 2003) afirma:

La investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor [Kemmis] la investigación-acción es: [...] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (p.24)

En cuanto a las características, Kemmis y McTaggart (1988) refieren que la investigación-acción debe propender por el mejoramiento de la educación para aprender a partir de los cambios, ser participativa, colaboradora, procurar la creación de comunidades autocríticas, caracterizarse por ser un proceso sistemático de aprendizaje y llevar a la teorización de la práctica educativa, entre otras. De igual modo, Restrepo (1997), en cuanto a investigación-acción educativa, afirma que “La investigación-acción educativa busca desarrollar teorías operacionales, estrategias de acción práctica a partir de la comprensión de las teorías tácitas de los docentes que deben hacerse expresar y modificarse por medio de la reflexión y la práctica” (p.90). En este sentido, la investigación-acción educativa es un potenciador para que el maestro construya el saber pedagógico mediante la reflexión y la transformación continua de la práctica, haciendo de la labor educativa una labor guiada por el saber pedagógico adecuado, que se renueva

constantemente en pro de la solución de las problemáticas abordadas al interior del aula (Restrepo, 2009).

Este tipo de investigación lleva al docente a criticar su propia práctica mediante la reflexión profunda del quehacer pedagógico. Posteriormente, el educador va más allá de lo planteado anteriormente y comienza a deconstruir su práctica, pues

La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica. Es el punto indispensable para proceder a su transformación. Sólo si se ha realizado una deconstrucción sólida es posible avanzar hacia una reconstrucción promisoriosa de la práctica, en la que se dé una transformación a la vez intelectual y tecnológica. (Restrepo, 2009, p.51)

Posterior a la fase anteriormente mencionada, la investigación-acción educativa entra en el proceso de reconstrucción de la práctica, como propuesta alternativa para una práctica más efectiva.

En la reconstrucción, conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva (...) La reconstrucción demanda búsqueda y lectura de concepciones pedagógicas que circulan en el medio académico, no para aplicarlas al pie de la letra, sino para adelantar un proceso de adaptación, que ponga a dialogar una vez más la teoría y la práctica, diálogo del cual debe salir un saber pedagógico subjetivo, individual, funcional y práctico para el docente. (Restrepo, 2009, p.52)

Por último, se da la fase de implementación y validación de la práctica reconstruida, que debe mostrar su efectividad al ponerse en marcha. Este tipo de investigación se mantiene en un ciclo constante de re-creación (Restrepo, 2009).

Con respecto a los ciclos que sigue la investigación-acción, Kemmis y McTaggart (1988), afirman que:

La investigación-acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele hacerse en la vida cotidiana; y significa utilizar relaciones entre esos momentos distintos del proceso como fuente tanto de mejora como de conocimiento. (p.16)

Los ciclos de la investigación concebidos por estos autores son:

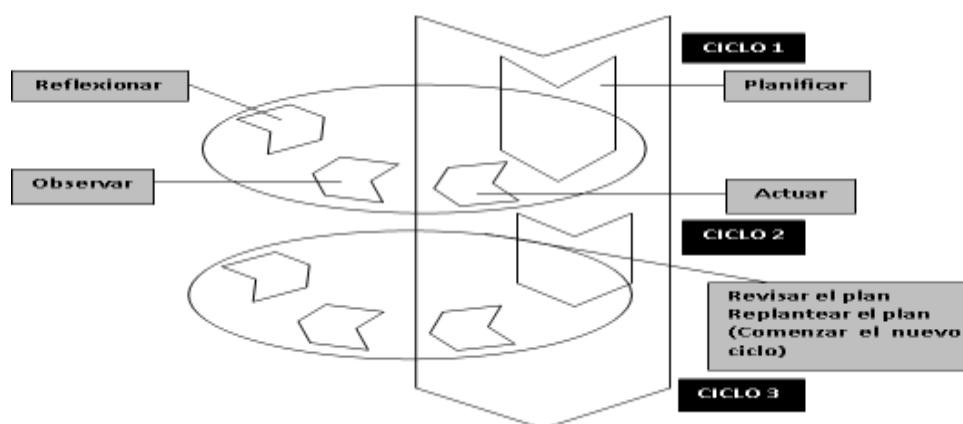


Figura 3. Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989). Tomado de Latorre, 2003. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó

Estos tres ciclos o momentos son de vital importancia, ya que permiten al investigador reflexionar continuamente sobre su práctica pedagógica, indagar y replantear a la luz de la teoría y de los hallazgos resultantes en cada ciclo, así como mejorar continuamente su labor como docente gracias al proceso de investigación realizado.

### **3.3. Alcance**

Hernández, Fernández & Baptista (2006) afirma:

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así (valga la redundancia) describir lo que se investiga. (p.102)

Por lo anterior, el presente trabajo investigativo tiene un alcance no solo descriptivo, sino propositivo del tema, pues no está enfocado exclusivamente en la recolección y análisis de datos asociados al problema y a la descripción de los mismos, sino que pretende plantear una propuesta pedagógica orientada a la solución de las dificultades que presentan los estudiantes en cuanto a los procesos de comprensión lectora en los diferentes niveles, y a mejorar y renovar las prácticas de aula e invitar a otros docentes, que atraviesan por la misma situación, a generar espacios de reflexión e investigación en torno al mismo tema.

### **3.4. Población**

#### **3.4.1. Docentes investigadoras y población participante en la investigación**

En el desarrollo de este proceso investigativo se analizan y reconstruyen las prácticas pedagógicas de cuatro docentes de básica primaria, de la I.E.D Gonzalo Jiménez de Quesada de Suesca, Cundinamarca, que buscan mejorar el proceso de comprensión lectora de sus estudiantes mediante la implementación de estrategias metacognitivas que transforman las prácticas de aula.



Las docentes investigadoras son:

Luz Sthella Cárdenas Cárdenas, Licenciada en Educación Básica con 10 años de experiencia, quien actualmente se desempeña como directora del grado 201 de la jornada de la mañana (para efectos de documentación en los ciclos de reflexión, se denominará Docente 1).

Algenis Pérez Reyes, Licenciada en Educación Básica con 9 años de experiencia, quien actualmente se desempeña como directora del grado 301 de la jornada de la mañana (para efectos de documentación en los ciclos de reflexión, se denominará Docente 2).

Luisa Fernanda Parra Triana, Licenciada en Educación Básica con 15 años de experiencia, quien actualmente se desempeña como directora del grado 502 de la jornada de la mañana (para efectos de documentación en los ciclos de reflexión, se denominará Docente 3).

Sandra Esperanza Rincón Vicentes, Licenciada en Educación Básica y Especialista en gerencia educativa, con 19 años de experiencia, quien actualmente se desempeña como directora del grado 501 de la jornada de la tarde (para efectos de documentación en los ciclos de reflexión, se denominará Docente 4).

A continuación, se relacionan los grupos participantes en el proceso de investigación.

**Tabla 6**  
*Población participante en la investigación*

| <b>Docente</b>   | <b>Grado</b> | <b>Número de estudiantes</b> | <b>Carga académica</b> |
|------------------|--------------|------------------------------|------------------------|
| <b>Docente 1</b> | 201          | 27                           | Todas las áreas        |
| <b>Docente 2</b> | 502          | 35                           | Todas las áreas        |
| <b>Docente 3</b> | 301          | 34                           | Todas las áreas        |
| <b>Docente 4</b> | 501          | 31                           | Todas las áreas        |

Nota: grado, número de estudiantes a cargo y asignación académica de cada docente investigadora.

### 3.4.2. Contexto

Toda investigación requiere el conocimiento de los factores que influyen de manera positiva y negativa en el sujeto investigado, los cuales están inmersos en el contexto que rodea a dicho sujeto, y aportan información de gran valor al proceso investigativo que se viene desarrollando, para este caso concreto, en la I.E.D Gonzalo Jiménez de Quesada. Esta investigación en particular tiene por objetivo fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria.

En concordancia con lo anterior, y teniendo en cuenta los planteamientos de Flórez, Castro, & Arias (2009) desde la teoría de la complejidad, en una investigación es fundamental abordar al sujeto o al evento investigado a partir de todos los factores que sobre este ejercen alguna influencia, para comprender ampliamente cómo estas características impactan en su desarrollo y tener así una visión integral del proceso.

Por consiguiente, esta investigación aborda el contexto desde seis ejes básicos: contexto local, cultural, socio-económico, familiar, institucional y de aula. Esto, teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente y entendiendo que el hombre es un ser social, que gracias a sus intereses y motivaciones personales busca la transformación de su colectivo a través de un proceso comunicativo influenciado por aspectos económicos, políticos, históricos, éticos y culturales (Moscovici, 1991).

Analizar el contexto que rodea al estudiante de manera detallada dentro del proceso investigativo permite comprender mejor su realidad con el objeto de planear de manera más efectiva acciones que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje con respecto a la comprensión lectora y para lo cual se tiene en cuenta su entorno local, socioeconómico, cultural, familiar, institucional y de aula.

### **3.4.3. Contexto local**

El municipio de Suesca, Cundinamarca, está situado sobre la cordillera oriental, a 60 kilómetros al norte de la capital de la República. Tiene una extensión total de 177 kilómetros cuadrados. Limita por el noroccidente con Nemocón, Tausa, Cucunubá y Lenguazaque; y por el suroriente con Gachancipá, Sesquilé y Chocontá (Alcaldía de Suesca, 2017). En él se encuentra la Institución Educativa Departamental Gonzalo Jiménez de Quesada, la cual cuenta con 9 sedes. La sede principal está ubicada en el casco urbano del municipio y está subdividida en una sede de primaria con jornadas mañana y tarde, y una sede de bachillerato con jornadas diurna y nocturna. Las siete sedes restantes están ubicadas en el sector rural, en las veredas de Guita, Cuayá, Palmira, Chitiva abajo, Barrancas, Piedras Largas y El Hatillo (Proyecto Educativo Institucional PEI, 2011).

### **3.4.4. Contexto cultural y socio económico**

El contexto de la I.E.D Gonzalo Jiménez de Quesada cuenta con una población perteneciente en su mayoría a los estratos 1 y 2. Suesca es un municipio netamente agrícola y por ello su principal actividad económica se centra en la floricultura, labor a la que se dedican el 65 % de los padres de familia de la Institución. Otras labores económicas están relacionadas con las prácticas agrícolas, la minería y los trabajos operativos en la empresa Cementos Tequendama o en locales comerciales del municipio. Infortunadamente, el municipio presenta grandes problemáticas de drogadicción y violencia intrafamiliar (SIMAT, 2016).

### **3.4.5. El contexto familiar**

Los estudiantes que integran la Institución pertenecen a familias nucleares, monoparentales, ensambladas y de hecho. El nivel de escolaridad de los padres no supera en su mayoría la educación primaria, en muchos de los casos, no culminada. Muy pocos padres cursaron y

terminaron su bachillerato o tienen un título de técnicos o tecnólogos. Los padres de familia se desempeñan como empleados y operarios en los cultivos de flores, Cementos o en los establecimientos comerciales del municipio (SIMAT, 2016).

Todos los aspectos mencionados anteriormente son relevantes para esta investigación y permiten tener un panorama más claro al abordar la temática propuesta, pues, como lo plantean Flórez, Castro, & Arias (2009), se amplía el rango de abordaje de los fenómenos al no hacer explicaciones u observaciones parciales de los mismos, ni limitar la observación y el análisis a un solo campo disciplinar o teoría, esto, para tener en cuenta todas las relaciones que los fenómenos proponen, haciendo uso del mayor número de posibles herramientas de investigación existentes para dar cuenta de ellos.

#### **3.4.6. Contexto institucional**

La Institución Gonzalo Jiménez de Quesada cuenta con los niveles de preescolar en jornada mañana y tarde, y primaria en las jornadas de mañana y tarde, con los grados de primero a quinto. Las sedes rurales cuentan con los niveles de preescolar a quinto, la sede secundaria de sexto a once, y la nocturna con educación para adultos por ciclos. La Institución tiene 65 docentes distribuidos en las distintas sedes.

A continuación, se describen las características principales de la Institución que influyen en el aspecto educativo. Los planes de estudio y planeaciones están basados en los lineamientos curriculares, los estándares de calidad y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, esto con el fin de fortalecer las competencias básicas de los estudiantes y desarrollar, desde el comienzo de su vida escolar, habilidades y conocimientos para que se apropien de ellos y los contextualicen.

### **3.4.7. Horizonte institucional**

#### **Visión**

Ser reconocida por brindar una educación de calidad que le permita a los estudiantes proyectar su futuro personal y profesional con autonomía y responsabilidad a través de prácticas significativas de aprendizaje, que respondan a las necesidades de su contexto; con docentes reflexivos de su quehacer pedagógico y padres de familia empoderados y participativos que asuman con responsabilidad la formación de sus hijos.

#### **Misión**

Educar a sus estudiantes mediante procesos pedagógicos que le permiten la construcción del conocimiento y el desarrollo del ser en las dimensiones cognitiva, personal, ética y social, con miras a la formación de hombres y mujeres capaces de transformar su entorno, asumir los problemas de manera respetuosa, crítica y reflexiva y solucionarlos eficazmente en pro de mejorar su calidad de vida. (PEI, 2016)

### **3.4.8. Desarrollo curricular**

Este proyecto aborda los tres niveles del proceso curricular, los cuales tienen por objetivo la organización de la práctica docente.

#### **Macro currículo**

Se tienen en cuenta los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, relacionados en los lineamientos curriculares, estándares de competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje, que establecen las estrategias y orientan las temáticas a abordar en cada uno de los grados y niveles educativos.

### **Meso currículo**

En cuanto al modelo pedagógico, la Institución adoptó el constructivista desde la perspectiva de Ausubel, con un enfoque basado en el aprendizaje significativo, en el que se plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Por estructura cognitiva se entiende el “conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento” (Ausubel, 1983).

El hecho de acoger el aprendizaje significativo como eje central del modelo pedagógico permite involucrar directamente al aula las experiencias, el conocimiento previo y el contexto de los estudiantes, así como a las prácticas educativas con el fin de tener una visión clara del momento del aprendizaje en el que se encuentran los estudiantes. Con esto se busca programar y planear espacios educativos que permitan la maduración del aprendizaje y, por ende, la construcción y la reconstrucción del conocimiento mediante un proceso que involucre la naturaleza social inmediata de los estudiantes (Vigotsky, 1979).

Cabe resaltar que hasta finales del año anterior se dio a conocer de manera formal este modelo, pero aún persisten problemas en la Institución ya que no se plantean desde las directivas pautas claras de trabajo ni formatos institucionales de seguimiento para las prácticas pedagógicas de aula. Este aspecto no unifica de manera constructiva las labores pedagógicas y da espacio para que cada docente trabaje sin directrices claras.

### **Micro currículo**

En este nivel se relaciona el desarrollo de las prácticas pedagógicas de aula para desplegar procesos de enseñanza y aprendizaje articulados y concretos, que incluyen las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación abordados en el aula de clase. En este aspecto se analizan,

deconstruyen y reconstruyen las prácticas pedagógicas, atendiendo a las problemáticas y necesidades de los estudiantes en torno al proceso de comprensión lectora.

### **3.4.9. Contextos de aula**

#### **3.4.9.1. Aula 1**

El aula 201° de la jornada mañana sede Nuestra Señora del Rosario de la I.E.D Gonzalo Jiménez de Quesada del municipio de Suesca, cuenta con un total de 27 estudiantes: 18 niñas y 9 niños, cuyas edades oscilan entre los 6 a 9 años. Este grupo de estudiantes se caracteriza por ser colaboradores, alegres, respetuosos, en algunos casos se distraen con facilidad y se les dificulta seguir las normas pactadas. Se evidencia que la gran mayoría de los estudiantes presentan desempeños bajos principalmente en la asignatura de lenguaje y tienen dificultades en el desarrollo de ejercicios que requieren de la comprensión de lectura en cada uno de los niveles literal, inferencial, inter-textual, crítico y valorativo. Así mismo, no realizan procesos de pensamiento que les permitan ser críticos frente a las ideas de otros, por lo tanto, hay escasa participación de los estudiantes para dar sus aportes respecto a la comprensión de temáticas que se abordan en clase y dentro de las diferentes asignaturas. Además, los estudiantes evidencian apatía y poco interés por la lectura. No hay hábitos para conocer el léxico que presentan las lecturas. La mayoría de niños y niñas no tienen procesos adecuados de fluidez en la lectura por lo que no comprenden lo que leen.

#### **3.4.9.2. Aula 2**

El grado 502 de la jornada de la mañana cuenta con 35 estudiantes, 17 niños y 18 niñas entre los 9 y los 14 años. Ellos provienen de familias de clase media baja con problemáticas sociales y monoparentales. El grupo en general se caracteriza por ser muy activo y participar con muy

buena disposición en las actividades académicas. En su proceso lector es evidente la dificultad en la comprensión de diferentes textos y el uso indebido de los signos de puntuación.

De los 35 estudiantes, 4 pertenecen al programa de inclusión y están diagnosticados con dificultades de aprendizaje. Estos estudiantes asisten al centro de vida sensorial del municipio donde reciben terapia con personal capacitado.

#### **3.4.9.3. Aula 3**

El grado 301 de la jornada tarde cuenta con 34 estudiantes: 19 niñas y 15 niños, cuyas edades oscilan entre los 7 y 11 años. Ellos pertenecen a familias nucleares, monoparentales y compuestas, de estrato socioeconómico 1 y 2. Este grupo se caracteriza por su deseo de aprender; son tímidos, alegres, son muy receptivos; les agradan las actividades deportivas, artísticas y culturales, y en ocasiones son muy activos. Se destacan por ser respetuosos, amables y cariñosos, sin embargo, tienen cierta dificultad a la hora de resolver conflictos ya que algunos reaccionan de manera agresiva. En cuanto al proceso de comprensión lectora, estos estudiantes presentan dificultades en los tres niveles (literal, inferencial y crítico), en la lectura en voz alta, y en el reconocimiento de la estructura y el propósito de diferentes tipos de textos, aspectos que no han sido fortalecidos en sus procesos de aprendizaje.

#### **3.4.9.4. Aula 4**

El grado 501 jornada tarde cuenta con 33 estudiantes de edades entre los 8 y 13 años. Es un grupo de niños que se caracteriza por su trabajo colaborativo, participación e interés por aprender, pero presenta dificultades para mantener la atención en una actividad que requiera mayor tiempo para su ejecución. Se destaca por sus habilidades artísticas, deportivas y matemáticas, en las cuales expresan su deseo de competencia en juegos y construcción de figuras



o solución de operaciones. Su debilidad se visualiza en su proceso de lectura, ya que su nivel inferencial y crítico es bajo cuando se asignan actividades en las cuales deban desarrollar su proceso de comprensión, responder preguntas, argumentar o sustentar una idea. También, muestran temor al leer en voz alta frente a sus compañeros, aunque se les facilita realizar trabajos grupales. Siguen normas e instrucciones en su mayoría, pero en ocasiones expresan acciones bruscas durante el desarrollo de juegos a campo abierto. Académicamente presentan un desempeño bajo, especialmente en el área de lenguaje. El grado está conformado por repitentes, estudiantes con dificultades de aprendizaje e inclusión, lo cual hace que se complemente el proceso de enseñanza con actividades de refuerzo escolar en casa, con el fin de mejorar su aprendizaje en cada área educativa.

### **3.5. Categorías de análisis**

Dentro de la investigación-acción educativa se hace necesario identificar las categorías y subcategorías a abordar en el proceso. Al respecto, Restrepo (1997) afirma:

Como la investigación cualitativa no utiliza variables, pero necesita referentes para recoger información y emprender luego su análisis, recurre a categorías. Ciertamente que estas categorías no son rígidas y pueden ser revisadas y complementadas a medida que el proyecto se desarrolla; pero carecer de ellas lleva a improvisación, a recoger más datos de los necesitados y a no saber qué hacer con ellos en el momento de emprender el análisis. Sin duda, en la investigación cualitativa, la definición de categorías conceptuales orientadoras de la observación y del análisis es problema de primer orden metodológico, sea que se haga previamente o a medida que la investigación avanza. Ayudan en esta fase la revisión de la literatura y la observación exploratoria del fenómeno objeto de estudio. (p. 131)

Por lo anterior, las categorías y subcategorías de la presente investigación son las siguientes:

### 3.5.1 Enseñanza

La enseñanza constituye el conjunto de métodos y operaciones a través de las cuales el docente busca generar aprendizajes en sus estudiantes. Es importante resaltar que dentro de la enseñanza se encuentran vinculados el currículo, los aspectos y las características particulares de los estudiantes y el contexto en el que ellos están inmersos, ya que a través de todos estos factores el docente plasma en el currículo los conocimientos y las estrategias necesarias y adecuadas con el objetivo de promover el aprendizaje. Como lo afirma Escribano (2004), “El concepto de enseñanza está estrechamente relacionado con el concepto de aprendizaje y el concepto de aprender determina el concepto propio de enseñar” (p.30).

En concordancia con lo anterior, Stenhouse (citado por Escribano, 2004) “define la enseñanza como la estrategia que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a la instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios” (p.31).

En la misma línea, Zabalza (1991; citado por Escribano, 2004) resume cinco etapas en la evolución de la enseñanza, que muestran esta relación:

En la primera etapa se identifica la enseñanza como la *transmisión de conocimientos (...)*

La segunda etapa es la enseñanza como *condicionamiento* influida lógicamente por la psicología conductual que se introdujo en la enseñanza y teorías pedagógicas.

La tercera etapa ve la enseñanza como *dirección del aprendizaje* dentro del enfoque tecnológico o cibernético en los que diferentes acciones de enseñanza se condicionan a la consecución del aprendizaje esperado (Gagné, Briggs, Von Cube, etc.).

La cuarta consiste en la enseñanza como *orientación del aprendizaje*. Aquí significa arte y técnica orientada a un desarrollo más holístico y engloba: crear situaciones en donde sea la experiencia el centro a la vez que se establecen situaciones estimulantes para el desarrollo. En esta línea confluyen varios modelos como el genético (Piaget), humanista (Rogers, Neill), comunicacional (Hargreaves) y expresivo (Eisner, Stenhouse).

Según Dwyer (1995) este carácter holístico de la enseñanza supone atender de manera simultánea la práctica profesional, el curriculum y la organización de clase. Para ello es necesario, en primer lugar, humanizar el entorno de aprendizaje aplicando formas naturales de aprendizaje, mirar la filosofía que está dirigiendo nuestras acciones y reexaminar como se orchestra la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje. Y en segundo lugar, será necesario introducir una enseñanza interdisciplinar de manera que el aprendizaje se produzca a través del curriculum y en donde el aprendiz esté activamente comprometido intelectual, física y emocionalmente. (pp.31-32)

En resumen, la enseñanza es un proceso estructurado que requiere de planificación, supervisión y evaluación. En este proceso, docentes y estudiantes intercambian información y conocimientos, y se organiza y se promueve el aprendizaje.

La enseñanza requiere, además de lo anteriormente mencionado (el contexto, las necesidades y las características de los estudiantes), tener en cuenta los recursos que sean necesarios en el proceso, el conjunto de estrategias, técnicas y procedimientos llevados al aula y también unos objetivos y metas claras para construir aprendizajes. Este es un proceso que está en constante transformación, la cual resulta de las reflexiones del docente a medida que transcurre su práctica educativa.

**Tabla 7**  
*Categoría Enseñanza*

| <b>Categorías</b>   | <b>Subcategorías</b>  | <b>Instrumentos</b>   |
|---|---|---|
| <b>Enseñanza</b><br>orientada a la transformación de las prácticas educativas desde el área de lenguaje y transversalizada al currículo institucional | <b>Planeación:</b> permite reorientar el proceso educativo partiendo de los lineamientos curriculares, el PEI, modelo pedagógico y los procesos metodológicos. En esta subcategoría se hará la construcción de formatos de planeaciones de clase acorde a los requerimientos del MEN. | Formato de planeación de clase  |
|   | <b>Supervisión:</b> permite el análisis del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta subcategoría se usarán como herramientas el diario de campo y bitácoras para llevar el registro y análisis de las prácticas pedagógicas de aula.                           | Diario de campo y bitácoras   |
|   | <b>Evaluación:</b> permite verificar y comprobar el avance en los procesos de enseñanza y aprendizaje.  | Pruebas diagnósticas y de avance<br>Evaluación del docente<br>Autoevaluación de los estudiantes<br>Rúbrica de evaluación de comprensión lectora |

Nota: esta tabla contiene las subcategorías a desarrollar en el marco de la investigación realizada. Autoría propia.

### 3.5.2 Aprendizaje

El aprendizaje busca evidenciar la manera como los estudiantes relacionan los conceptos, analizan, sintetizan, construyen y expresan sus ideas durante el proceso pedagógico, es decir, cómo muestran su nivel de comprensión. Por lo cual, se establecen como subcategorías los niveles de comprensión lectora como son el literal, el inferencial, el crítico y el intertextual. Al respecto, Sarmiento (2007) expresa:

El aprendizaje es un proceso individual que se inicia aún antes del nacimiento y que continua de por vida y de manera progresiva. El sujeto se involucra integralmente en su proceso de aprendizaje (con sus procesos cognoscitivos, sus sentimientos y su personalidad). (p. 41)

En la misma línea, Serrano (1990) afirma que

El aprendizaje es un proceso activo “en el cual cumplen un papel fundamental la atención, la memoria, la imaginación, el razonamiento que el alumno realiza para elaborar y asimilar los conocimientos que va construyendo y que debe incorporar en su mente en estructuras definidas y coordinadas. (p.53)

Por su parte, Ausubel (1983) indica que el aprendizaje es cuando el alumno relaciona lo que ya sabe con los nuevos conocimientos, lo cual “involucra la modificación y la evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje” (p.5).

Así mismo, Bruner (citado por Martínez, 2011) define el aprendizaje como un proceso de interacción en el cual una persona obtiene nuevas estructuras cognoscitivas o cambia antiguas, ajustándose a las distintas etapas del desarrollo intelectual. En este, la enseñanza efectiva surgirá solamente de la comprensión del mismo proceso de aprendizaje, pues está muy ligada con el entendimiento que ganemos acerca de nuestro propio proceso o modo de pensar.

También expresa que ese aprendizaje se brinda en cuatro momentos o etapas por las cuales un sujeto aprende, como son predisposición, exploración de alternativas, salto intuitivo y refuerzo.

**A. Predisposiciones:** constituyen los motivos internos que mueven al sujeto para iniciar y mantener el proceso de aprendizaje. (Bruner, citado en Martínez, 2011)

Estos motivos son de cuatro clases:

- a) **Curiosidad:** es el prototipo del motivo intrínseco. Es sentirse atraído con una atención centrada en algo que no es claro, que está sin terminar o que es incierto.
- b) **Competencia:** es el comportamiento que conduce a la comprensión efectiva, a la manipulación y el abandono de los objetos. Ser competente es haber adquirido una capacidad, una habilidad, una disposición, una acción recíproca entre el individuo y su medio.
- c) **Identificación:** comprende estados por los cuales existe una marcada intención humana a seguir el modelo de otra persona. Es aspirar a "ser como...".

d) **Reciprocidad:** está identificada como una profunda necesidad humana de responder a los otros y de obrar conjuntamente con ellos en pos de un objetivo, siendo la única recompensa haberlo logrado. (Bruner, citado en Martínez, 2011)

Los otros momentos son:

**B. Exploración de alternativas:** constituyen las estrategias internas que, activadas por la predisposición se mantienen en la búsqueda hasta lograr, mediante distintos ensayos descubrir lo que se buscaba.

**C. Salto intuitivo:** es un estado, logrado generalmente de manera súbita como resultado del proceso del pensamiento. No es expresable verbalmente, a veces es muy rápido, otras lento, y extendido en el tiempo. Esta comprensión intuitiva implica el acto de captar el significado, el alcance o la estructura de un problema o situación sin la intervención de métodos formales de análisis y pruebas

**D. Refuerzo:** es el momento en que el que aprende considera valiosos sus hallazgos, válidas sus hipótesis, se corrige y se perfecciona. Bruner (citado en Martínez, 2011)

Ahora bien,

Bruner otorga gran importancia al modo como el sujeto aprende. Para ello, habla de ciertas estrategias cognoscitivas internas que, movidas por las predisposiciones, se ponen en juego para explorar alternativas, que a través de distintas actividades de indagación, dan como resultado el aprendizaje por descubrimiento. Este proceso ayuda al educando a aprender diversas formas de resolver problemas y transformar la información para usarla mejor: le ayuda en definitiva a aprender. Bruner (citado por Martínez, 2011)

Para la presente investigación, las subcategorías inmersas en esta categoría están representadas en los niveles de comprensión lectora.

**Tabla 8**  
*Categoría Aprendizaje*

| <b>Categoría aprendizaje</b> |   |   |   |
|------------------------------|---|---|---|
|                              | Subcategorías   | Indicadores   | Autores que soportan teóricamente la propuesta  |
| <b>Literal</b>               | <p>Nivel de lectura</p> <p>En este nivel el lector puede hacer una comprensión superficial del texto, contar lo ocurrido con sus palabras, identificar los personajes y significado de las palabras, es decir puede reconstruir de manera explícita lo que lee. Este nivel es la base del proceso de comprensión de lectura.</p>  | <p><b>Transcripción:</b> El lector Identifica personajes, hechos, situaciones, lugares o tiempos señalados explícitamente en el texto.</p> <p><b>Léxico nuevo:</b> El lector está en capacidad de reconocer que desconoce algunos términos y al enfrentarse a esta situación busca solucionarla, ya sea preguntando o consultando el diccionario.</p> <p><b>Paráfrasis:</b> El lector es capaz de expresar o reelaborar con sinónimos el significado de palabras o frases respetando el significado original expuesto en el texto.</p> <p><b>Superestructura:</b> El lector identifica el tipo de texto que lee y guarda la organización de la estructura textual para llegar a la comprensión del mismo.</p>   | <p>Rosa Julia Guzmán Rodríguez (2010, 2014)<br/>Isabel Solé (1987, 1992)<br/>Deyanira Alfonso Sanabria y Carlos Sánchez Lozano (2009)<br/>Frank Smith (1983)<br/>María Rosa Elosúa (1993)<br/>María Eugenia Dubois (2011)</p> |
| <b>Inferencial</b>           | <p>En este nivel el lector está en la capacidad de establecer relaciones de causa y efecto o generar conclusiones. Puede hacer inferencias, es decir puede obtener información que no está explícita en el texto y para ello pone en juego sus saberes previos a fin de hacer interpretar el texto. En este nivel el lector también está en la capacidad de identificar el tipo de texto que lee.</p> | <p><b>Tema:</b> El lector está en la capacidad de preguntarse y responder ¿de qué trata lo que leo? Además de enunciar mediante una frase nominal de qué trata el texto con el fin de enunciar el tema y subtemas.</p> <p><b>Léxico por contexto:</b> El lector pretende dar significado a nuevas palabras usando el contexto propio del texto.</p> <p><b>Cohesión:</b> El lector está en capacidad de identificar el orden de las acciones o eventos sucedidos en el texto y quién los realiza.</p> <p><b>Idea global (Resumen):</b> El lector puede construir un resumen de manera acertada expresando la idea global del texto de forma acertada, con base a las ideas claves.</p>   |   |
| <b>Crítico</b>               | <p>En este nivel el lector está en la capacidad de dar un punto de vista sustentado y documentado, proponer interpretaciones a profundidad sobre el texto, crear relaciones dialógicas entre textos de diferentes clases y manejar la silueta del texto para comprenderlo mejor.</p>  | <p><b>Enciclopedia:</b> El lector usa sus saberes previos para hacer inferencias, asociación o relación con otros textos o conocimientos para lograr la comprensión del texto.</p> <p><b>Intención del texto:</b> El lector está en la capacidad de identificar los propósitos del autor del texto y determinar si este informa, argumenta, expone o describe.</p> <p><b>Toma de posición:</b> El lector asume una posición crítica expresando su punto de vista de manera total o parcial, valorando lo que lee, al hacerse preguntas con base en el texto e interactuando con él.</p> <p><b>Preguntas que suscita el texto:</b> El lector está en la capacidad de cuestionar el texto, generando nuevas preguntas para conocer información implícita que merece ser conocida.</p> |   |
| <b>Intertextual</b>          | <p>En este nivel el lector está en la capacidad de relacionar el contenido de un texto con el de otro u otros. Reconocer las características del contexto que tiene el texto y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo (Guzmán, 2010)</p>  | <p><b>Microestructuras:</b> El lector reconoce la estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. La coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número..., la coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.</p> <p><b>Macroestructuras:</b> el lector está en capacidad de comprender el texto de manera global y seguir el eje temático a lo largo del texto</p>   |   |

---

**Superestructuras:** el lector reconoce como se organizan los componentes de un texto, de acuerdo con su esquema lógico.

**Relaciones con otros textos:** reconoce contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro. Interrelaciona estructuras, autores, contenidos de otras épocas y otras culturas (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

---

Nota: adaptada de *Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria* (pp. 245-246) Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009) Bogotá

### 3.5.3 Pensamiento

Se hace visible el pensamiento cuando el estudiante es capaz de utilizar estrategias en donde elige por sí mismo qué pasos y procesos ha de seguir ante una situación. En este sentido, el estudiante pone en práctica los procesos mentales básicos en donde desarrolla la capacidad de identificar, diferenciar, comparar, representar mentalmente, decodificar, clasificar analizar y sintetizar.

Para Ritchhart, Church & Morrison (2014; citado por Guzmán, 2014),

La enseñanza y el aprendizaje del pensamiento implican una visión más cercana del pensamiento, particularmente de las funciones elevadas del pensamiento y del valioso papel que juega la educación cuando enseña a los niños a pensar. En vista de que el pensamiento es un proceso interno, al verlo más de cerca estamos haciendo visible el pensamiento. (p.79)

En esta categoría se espera desarrollar los seis tipos de pensamiento planteados por Ritchhart et al. (2014), los cuales buscan principalmente ayudar a desarrollar la comprensión en los estudiantes y se constituyen como seis subcategorías planteadas. Dentro de los seis tipos de pensamiento definidos por estos investigadores encontramos:

- a. Observar de cerca y describir qué hay ahí
- b. Construir explicaciones e interpretaciones
- c. Razonar con evidencia



- d. Establecer conexiones
- e. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas
- f. Captar lo esencial y llegar a conclusiones

Estos investigadores consideran que los seis tipos de pensamiento desempeñan un papel importante para fomentar la comprensión de nuevas ideas. Si se está tratando de comprender algo, se tienen que notar sus partes y sus características, y los estudiantes deben ser capaces de describirlo en detalle y en totalidad. Identificar y dividir algo en sus partes y sus características es también un aspecto clave del análisis. El proceso de comprensión está integralmente vinculado a la construcción de nuestras explicaciones e interpretaciones.

**Tabla 9**

*Categoría pensamiento*

| Categoría   | Subcategorías   |
|---|---|
| <p><b>Pensamiento:</b> esta categoría permitirá hacer visible el pensamiento de los estudiantes, motivar su expresión oral y escrita, y fortalecer los procesos de comprensión lectora.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Observar y describir</li> <li>b. Explicar e interpretar</li> <li>c. Razonar</li> <li>d. Establecer conexiones</li> <li>e. Puntos de vista y perspectivas</li> <li>f. Inferir y concluir</li> </ul> <p>En esta categoría tiene gran importancia el desarrollo y la implementación de las <b>Rutinas de pensamiento</b></p> |

*Nota:* esta tabla contiene las subcategorías a desarrollar en el marco de la investigación realizada. Autoría propia

### 3.6. Plan de acción

La investigación se desarrolla en cuatro fases las cuales permitirán mejorar el proceso lector de los estudiantes y fortalecer las prácticas pedagógicas en el aula.

Teniendo en cuenta el proceso seguido por la investigación-acción establecido por Kemmis y McTaggart (1988), la primera fase corresponde a la observación directa de los grupos focalizados en la investigación y el registro de estas en diarios de campo y bitácoras. Posteriormente, se realizará una prueba diagnóstica que permita situar y reconocer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, para reflexionar sobre las causas de esta problemática y

así poder establecer un plan de acción que responda a las necesidades de los mismos (Anexo E y F).

La segunda fase corresponde a la elaboración de una propuesta pedagógica enfocada a la incorporación y el desarrollo de estrategias metacognitivas, y el uso de rutinas de pensamiento, definidas por Ritchhart, Church & Morrison (2014) como “procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p.86).

La tercera fase corresponde a la puesta en marcha de la propuesta planteada, es decir, a la intervención de los docentes investigadores en el aula, con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados dentro de la investigación. Además, en esta fase se construirá e implementará una rejilla de seguimiento del proceso lector, basada en los niveles de comprensión de lectura establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

La cuarta fase corresponde a la reflexión y la evaluación a partir de los nuevos hallazgos y, por ende, a la realización del análisis e interpretación de la información obtenida a través del proceso seguido anteriormente. De igual manera, en esta etapa se realizará una evaluación de comprensión lectora que permita establecer el progreso de los estudiantes. La triangulación de los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos utilizados en esta fase permitirá establecer conclusiones y recomendaciones que nutran el proceso investigativo.

Teniendo en cuenta que la investigación-acción educativa es un proceso en espiral, en el que los ciclos o momentos se repiten para reflexionar sobre los avances y los alcances de la propuesta planteada y seguir reconstruyendo las acciones propuestas con miras a fortalecer el proceso de comprensión lectora, el alcance del presente trabajo llega hasta la fase de reflexión y evaluación,

y se resalta la importancia de continuar con este estudio para dar seguimiento al proceso ya iniciado.

### **3.7. Instrumentos**

#### **3.7.1. Diario de campo**

En el proceso investigativo se lleva el diario de campo, el cual es un instrumento valioso porque permite hacer un registro de los procesos pedagógicos de aula, en donde estos se reconstruyen de acuerdo con lo evidenciado para ser más conscientes al precisar estrategias que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento. En este orden de ideas, cabe destacar los aportes de Martínez (2007), quien afirma que “El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p.77).

Este instrumento es útil porque permite que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica y encuentre, a través del análisis de este registro, hechos significativos para conocer la realidad y las necesidades educativas de los estudiantes. Este instrumento constituye un importante recurso para la investigación, pues provee información de primera mano para poder transformar la práctica pedagógica de aula (Anexo F).

#### **3.7.2. Bitácoras**

Durante el desarrollo de la investigación se implementa el uso de la bitácora semanal como una ruta de navegación pedagógica que le permite al docente reflexionar sobre la labor educativa y mejorar la calidad del proceso pedagógico que se lleva dentro del aula. Este es un instrumento que le permite al docente analizar de manera profunda cómo está ejerciendo su labor, plantear

preguntas que le ayuden a direccionar su ejercicio docente y replantear sus prácticas, en pro del mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Anexo E).

En otras palabras, la bitácora es:

Un instrumento para el registro de la acción – reflexión – transformación/innovación de la práctica educativa. En el instrumento de la bitácora se registra la reflexión de los nuevos elementos relacionados con el horizonte socio-crítico, con sus didácticas y metodologías, entre otros aspectos de la práctica educativa. Dichos elementos, que surgen de la cotidianidad del aula de clase, propician la identificación de acontecimientos relevantes que dinamizan el aprendizaje para el desarrollo del pensamiento social y crítico. (Universidad Simón Bolívar, 2012, p.2)

### **3.7.3. Pruebas diagnósticas**

La evaluación diagnóstica corresponde al tipo de evaluación aplicada al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, y su objetivo es obtener una mirada global sobre los conocimientos que poseen los estudiantes de un determinado curso o nivel en un área del conocimiento.

En concordancia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia define la evaluación diagnóstica como “un instrumento que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” y su objetivo es “identificar los diferentes niveles de desempeño que tienen los estudiantes en cada grado” (Ministerio de Educación Nacional, 2009). En la misma línea, Botero (2008) afirma: “La evaluación diagnóstica busca identificar niños con vulnerabilidades de aprendizaje y precisar el porqué de dicha dificultad, de manera que se pueda ser más específico en la intervención” (p. 200).

Para el caso concreto de esta investigación, las evaluaciones diagnósticas implementadas en cada uno de los grados de primaria, permitirán a las investigadoras conocer el nivel de

comprensión lectora en el que se encuentran los estudiantes y poder así establecer las estrategias necesarias para fortalecer los mismos y ayudar a los estudiantes a avanzar (Anexo G).

#### **3.7.4. Rúbricas de evaluación**

Para Condemarín y Medina (2000), “las rúbricas son pautas que ofrecen una descripción del desempeño de un estudiante en un aspecto determinado, a partir de un continuo, dando una mayor consistencia a las evaluaciones” (p.122). Al respecto, Torres y Perera (2010) afirman que “La rúbrica es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados” (p.142).

Con el objeto de lograr evidenciar el proceso lector de los estudiantes se organiza una rúbrica de evaluación de la comprensión lectora, la cual determinará los avances en los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico e intertextual durante el proceso pedagógico, y a su vez permitirá corregir las falencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado al interior del aula. Las rúbricas constituyen un elemento importante para potenciar la evaluación formativa y llevar a los estudiantes al desarrollo efectivo de un proceso metacognitivo de aprendizaje, en el cual ellos son partícipes y dan seguimiento al mismo, abriendo la posibilidad de que puedan encontrar sus fortalezas en el proceso lector y las debilidades, para seleccionar las estrategias necesarias y adecuadas para poder superarlas.

En concordancia con lo anterior, Andrade 2005 y Mertler 2001 (citado por March, 2010), definen las rúbricas como:

Guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el

fin de clarificar lo que espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback. (p.24)

Teniendo en cuenta lo expuesto, este instrumento es parte importante en esta investigación ya que se utiliza para que los estudiantes lleven a cabo un monitoreo, revisión y valoración de sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases. También sirve como guía para que el docente reflexione sobre sus procesos de orientación pedagógica y dinamice sus actividades dentro del aula promoviendo la responsabilidad y una evaluación formativa e integral mejorando la calidad de la educación (Anexos H, I, J).

### **3.7.5. Guía de comprensión lectora**

Las guías de comprensión lectora son instrumentos que permiten orientar el proceso pedagógico de lectura de forma estructurada, organizada y con objetivos claros, con el fin de fortalecer este importante proceso, integrando los contenidos curriculares (Anexo K).

### **3.7.6. Encuesta**

La encuesta es un instrumento que permite obtener información de un determinado tema investigado. Se desarrolla a través de algunas preguntas que permiten a los investigadores realizar un análisis de las respuestas obtenidas para dar soporte a la investigación.

Sobre el tema, Abascal & Esteban afirman:

La encuesta se puede definir como una técnica primaria de obtención de información sobre la base de un conjunto objetivo, coherente y articulado de preguntas, que garantiza que la información proporcionada por una muestra pueda ser analizada mediante métodos cuantitativos y los resultados sean extrapolables con determinados errores y confianzas a una población. Las encuestas pueden ser personales y no personales. (p.14)

En la misma línea, Grasso (2006) define la encuesta como:

Un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas. Así, por ejemplo, permite explorar la opinión pública y los valores vigentes de una sociedad, temas de significación científica y de importancia en las sociedades democráticas. (p.13)

Para el caso particular de esta investigación, la encuesta se implementará para saber la opinión y las percepciones de los estudiantes con respecto al uso de las rutinas de pensamiento en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Anexo L).

## Capítulo IV

### 4. Ciclos de reflexión

En el presente apartado se dan a conocer los ciclos de reflexión desarrollados en el marco de esta investigación por cada una de las docentes participantes. Estas reflexiones giran en torno a la transformación de las prácticas pedagógicas de aula y, así mismo, al fortalecimiento del proceso de comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria, participantes en la investigación.

El análisis presentado se realiza a partir de las acciones adelantadas en cada una de las aulas en las cuales las docentes tienen injerencia. Estos ciclos se dividen en cuatro momentos específicos: la observación y la planeación, que constituyen los dos primeros ciclos de reflexión, los cuales se realizan de manera institucional, debido a la metodología de trabajo seguida por el grupo de docentes investigadoras; y la ejecución y evaluación reflexiva del proceso desarrollado, correspondiente a los dos últimos ciclos de reflexión, los cuales se abordan desde cada una de las aulas participantes en la investigación.

#### 4.1. Primer ciclo de reflexión

En esta primera etapa, se tomó como foco la observación y análisis de las prácticas pedagógicas de aula, la planeación y la evaluación, con el objetivo de revisar estos procesos y determinar cuáles son los factores que tienen incidencia directa en el desarrollo del proceso de comprensión lectora. De esta manera, se buscó poder reorientar a los estudiantes para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y por ende de comprensión lectora. Así mismo, se hizo un análisis a las diferentes pruebas implementadas en la Institución (Saber, Aprendamos y pruebas internas), como se menciona en apartados anteriores, y se detectó que existe una problemática latente en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de los



estudiantes, razón por la cual los resultados de estas pruebas en los últimos años no han sido los más satisfactorios y los estudiantes no llegan a los niveles de comprensión esperados en cada uno de los grados. Teniendo en cuenta el proceso realizado, se dio comienzo a la búsqueda de las causas que pudieran estar incidiendo en este problema.

En concordancia con lo anterior, se desarrolló un proceso de observación y análisis de cómo se están desarrollando las prácticas pedagógicas de aula, a fin de determinar si la planeación de estas y las diferentes estrategias implementadas están o no apuntando al desarrollo efectivo de las competencias lectoras de los estudiantes, encontrando que existen fallas en los siguientes aspectos.

- **Proceso de enseñanza y planeación**

El proceso de enseñanza se estaba desarrollando bajo el cobijo del modelo tradicional, enmarcado en la monotonía de las actividades, con clases magistrales en las que el conocimiento era transmitido mecánicamente y en el que la memoria era uno de los ejes centrales. En el transcurso de las clases, rara vez se tenían en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, los cuales se verificaban formulándoles preguntas simples que no favorecían el desarrollo de su pensamiento y con las que solo se cumplía con la apertura a la temática a enseñar. Por tanto, las docentes en sus clases no lograban conectar la realidad y el pensamiento de los estudiantes con los temas, de acuerdo con el currículo de cada nivel. Así mismo, no se tenía en cuenta la didáctica, el cambio de escenarios educativos y la variedad de recursos al enseñar: elementos esenciales para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Posteriormente, se les pedía a los estudiantes consignar los conceptos en su cuaderno y desarrollar actividades principalmente con preguntas fácticas, a través de las cuales no se buscaba una verdadera comprensión de los contenidos, sino que respondieran de manera correcta

a lo que se les estaba preguntando, es decir, las docentes buscaban que ellos respondieran exactamente lo que se les había enseñado. Las opiniones e interacciones de los estudiantes eran pocas y limitadas, y en ellas no se evidenciaba verdadera comprensión, simplemente recitaban de memoria los conceptos vistos.

La planeación de las clases se caracterizaba por seguir los parámetros establecidos por la Institución, y en su estructura (formato) solo se hacían evidentes los requerimientos legales (información general, estándares, recursos, contenidos, entre otros) mas no el proceso pedagógico a seguir para llegar a un aprendizaje verdadero, en el que los estudiantes pudieran cuestionar, reflexionar, criticar o analizar los aprendizajes adquiridos.

Las planeaciones analizadas en este punto estaban orientadas principalmente al desarrollo de los contenidos programáticos establecidos en el Plan de Estudios Institucional, y se realizaban para dar cumplimiento a los parámetros establecidos por la Institución y el Programa Todos a Aprender - PTA, siguiendo un libro guía que limitaba el desarrollo del proceso lector.

*Figura 4.* Formato de planeación de clase antiguo. Adoptado por la Institución con base en los requerimientos del Programa Todos a Aprender

- **Evaluación y seguimiento a procesos**

Otro de los procesos que se estaba abordando de manera equivocada era la evaluación, tanto de los estudiantes, como del proceso educativo en general. Esta estaba limitada a la calificación

de trabajos, tareas, ejercicios y exámenes, y a generar una nota o calificación al final de proceso. Antes de iniciar el proceso de investigación, la evaluación que se realizaba a los estudiantes tenía un carácter sancionatorio y solo calificaba el hecho de responder correctamente (a criterio del maestro) a talleres, evaluaciones o cuestionarios. Esta evaluación buscaba que el estudiante diera cuenta de sus aprendizajes de manera memorística, era unidireccional y no tenía en cuenta las percepciones u opiniones de los estudiantes, al igual que sus necesidades. Era una evaluación de tipo cuantitativo que no ofrecía retroalimentación, en pocas palabras, no atendía a los parámetros ni objetivos de una evaluación formativa.

El análisis de las prácticas evaluativas permitió llegar a una importante reflexión en la que se vio que la evaluación tenía para los estudiantes una connotación negativa y no estaba encaminada al desarrollo de un buen proceso de aprendizaje, razón por la cual era necesario replantearla, pues estos aspectos solo desdibujan el papel importante de la evaluación como eje transformador del proceso pedagógico y no le permiten al estudiante ni al docente avanzar en la enseñanza y el aprendizaje.



Figura 5. Evaluación tipo saber. Evaluaciones bimestrales tipo Saber implementadas en la Institución Educativa

La evaluación, como ya se mencionó, era un proceso realizado solo al final de cada uno de los temas establecidos en el plan de estudios. En ella los estudiantes debían responder a pruebas diseñadas por el docente para dar cuenta de los aprendizajes adquiridos y así obtener una única

nota con la que se daba cuenta de su aprendizaje, razón por la cual no había un seguimiento continuo a este proceso en los estudiantes.

### **Primera reflexión**

La etapa inicial de intervención al aula permitió reconocer las fallas que estaban incidiendo negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de comprensión lectora. Esta actividad de observación y análisis profundo constituyó el primer paso para iniciar el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en pro de la calidad de los procesos desarrollados en el aula.

En la misma línea, el desarrollo de un trabajo conjunto de las docentes participantes en la investigación, al igual que el análisis cuidadoso de los diarios de campo y bitácoras en las que se registraban los aspectos más importantes acontecidos en la práctica pedagógica, permitió llegar a reflexiones más profundas, esto gracias al ejercicio de confrontación que se desarrolló entre los diferentes instrumentos anteriormente mencionados, y pertenecientes a cada una de las docentes participantes en la investigación, lo cual permitió reconocer que el aspecto con mayor incidencia en el proceso de comprensión lectora se encontraba en el cómo se estaba abordando el proceso pedagógico al interior del aula. Esto conllevó buscar en conjunto los elementos para la construcción de un formato de planeación que condujera al desarrollo de prácticas de aula mejor orientadas y en las cuales se tuviera en cuenta el desarrollo de procesos metacognitivos en el aula, a fin de, en primera medida, tener como punto de partida en cada clase los conocimientos previos de los estudiantes, y de ahí iniciar la construcción colectiva de los mismos y enriquecer su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, en cuanto al proceso de evaluación, se inició la transformación de la misma, indagando en la teoría la mejor manera de convertirla en un proceso formativo. Esto con el fin de

que dejara de tener una connotación negativa en los estudiantes y a través de ella se propiciara un proceso de participación activa y monitoreo continuo, que condujera a una transformación positiva del mismo, en el cual se aprendiera de los errores y se avanzara de manera consciente y reflexiva en el aprendizaje.

#### **4.2. Segundo ciclo de reflexión**

Una vez realizado el proceso reflexivo y de reconocimiento de las dificultades más notorias en cada una de las aulas, se hizo necesario establecer un plan de trabajo investigativo en el cual se incluyera una serie de documentos y procesos pedagógicos que permitiera fortalecer el proceso lector de los estudiantes en los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico e intertextual, a través de las prácticas pedagógicas. Para ello se comenzó por realizar encuentros formativos con docentes y directivos en vías de socializar una propuesta de mejoramiento escolar y vincular progresivamente a la comunidad educativa en este proceso. Por consiguiente, se organizó el plan de estudios para unificar temáticas y criterios pedagógicos claros, determinando objetivos de aprendizaje, contextos, metodologías, e incorporando estrategias metacognitivas en los procesos pedagógicos en todas las áreas del conocimiento.

También se estructuró de modo conjunto en la Institución una planeación curricular concertada a través de un formato. En esta planeación se pretendió que se tuvieran presentes momentos específicos del proceso educativo y se evidenciara claramente el desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, dinamizando la labor formativa.

Dentro de la estructura del nuevo formato de planeación de clases, además de los requerimientos básicos, aparecen objetivos claros que se dan a conocer a los estudiantes. Estos objetivos son formulados en cuatro momentos cuyo objetivo es garantizar que se desarrolle un proceso de aprendizaje secuencial y retroalimentado. Estos momentos son: a) la actividad de

inicio, en la cual el maestro busca explorar los conocimientos previos de los estudiantes, a través de preguntas relacionadas con la temática a abordar y la contextualización del contenido; b) la actividad de entrada y la conceptualización, que parten de los conocimientos previos de los estudiantes y en su mayoría del desarrollo de una rutina de pensamiento, con la que se quiere que el estudiante tenga una aproximación al conocimiento desde sus propios saberes, que él sea quien lo construya y estructure con la ayuda del docente; c) la actividad integradora en la que se desarrollan actividades contextualizadas acordes al tema abordado y que le permiten al estudiante explorar sus capacidades y poner a prueba lo que ha aprendido y d) una actividad de refuerzo y cierre en la que se hace retroalimentación de la clase: los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus puntos de vista y de poner en juego su creatividad para evidenciar lo aprendido.

| INSTRUMENTO PEDAGÓGICO                   |   |                 |  |
|--|---|-----------------|--|
| Momento pedagógico                       | Descripción de la actividad   | Tiempo previsto | Recursos   |
| ACTIVIDAD DE INICIO                      | Realización de preguntas para indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes sobre:<br>¿Qué es la publicidad?<br>¿En qué lugares se ve o escucha la publicidad?<br>¿Qué es el patrocinio? ¿Qué es el patrocinio publicitario?   | 1 hora          | Hoja de trabajo para indagar conocimientos previos |
| ACTIVIDAD DE ENTRADA Y CONCEPTUALIZACIÓN | Observación al video de la publicidad a través de la visualización de un video publicitario, con los estudiantes identificando los elementos que conforman el video y la identificación de los roles y los actores involucrados en el video.<br>Elaboración de un mapa de conceptualización de la publicidad.<br>Elaboración de un mapa de conceptualización de la publicidad.<br>Elaboración de un mapa de conceptualización de la publicidad. | 2 horas         | Hoja de trabajo (preguntas)                        |
| ACTIVIDAD INTEGRADORA                    | Elaboración de un video para un producto de nuestra ciudad, los estudiantes deben imaginar un producto y por grupos crear una publicidad para el mismo.   | 2 horas         | Hoja de trabajo de actividad publicitaria          |
| ACTIVIDAD DE REFUERZO Y CIERRE           | Exposición de la actividad publicitaria elaborada.  | 1 hora          | Exposición   |

Figura 6. Formato de planeación de clase reestructurado. En este que se adoptan y adaptan los momentos de la metacognición para el desarrollo de las diferentes clases.

Adicionalmente, se construyó un instrumento pedagógico que consistió en un diario de clases, cuyo objetivo fue registrar las experiencias más significativas en el ejercicio de la labor docente, convirtiendo a este en un instrumento de reflexión de las prácticas de aula.

De igual manera, se retomó una herramienta de apoyo suministrada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Programa Todos a Aprender (PTA), que es la bitácora, instrumento que permite desarrollar procesos reflexivos profundos en el quehacer pedagógico.

En ella se describe el actuar del docente, sus inquietudes, sus avances y su conciencia de oficio con preguntas claras que le hagan replantear sus concepciones y mejorar su tarea de enseñar.

Así mismo, se legalizó la participación de los estudiantes a través de un consentimiento informado donde se hizo una solicitud de permiso y autorización a padres de familia para vincularlos en el proceso investigativo en cada actividad escolar desarrollada dentro y fuera del aula e Institución, siguiendo los parámetros legales que no afectan sus derechos básicos (Anexo M).

También, se crearon rúbricas de autoevaluación escolar y evaluación docente que permitieron mejorar los procesos evaluativos en los diversos agentes que participan en el sistema educativo, indicando fortalezas, avances, debilidades y mecanismos para lograr desempeños óptimos según los ritmos de aprendizaje y los procesos de enseñanza, haciendo más conscientes a los estudiantes de su propio proceso formativo y, a su vez, evaluando la labor pedagógica para lograr una verdadera calidad educativa dentro de la Institución.

De la misma manera, se construyó una rejilla de evaluación y orientación del proceso lector, la cual enlaza las temáticas y los procesos pedagógicos, siguiendo los momentos metacognitivos del antes, el durante y el después en las actividades escolares, con el fin de fortalecer los procesos de comprensión lectora en los niveles inferencial, literal, crítico e intertextual. En esta rejilla se verificó cada uno de los avances obtenidos por los estudiantes, a través de un seguimiento del proceso de lectura individual y un análisis grupal que sirvió al docente para replantear y afianzar procesos educativos según las necesidades de los educandos en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, se hizo revisión y cambio de las concepciones teóricas frente al proceso lector, teniendo presentes los autores analizados a través de los distintos seminarios que sirvieron como apoyo al proceso de investigación y para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la Institución.

Ahora bien, posterior a la transformación de los procesos de planeación y evaluación, se debía dar el siguiente paso: encontrar las estrategias adecuadas para desarrollar de manera efectiva los procesos de comprensión lectora y visibilizar el pensamiento de los estudiantes. Por ello, en conjunto, se hizo un rastreo teórico, en el cual se encontró que las estrategias metacognitivas y las rutinas de pensamiento constituían una excelente alternativa para este fin.

Entre los autores más desatacados se encuentran Solé (1992), que en sus obras plantea un proceso de lectura metacognitivo enmarcado en tres momentos: el antes, el durante y el después. Guzmán (2014), Flórez y otros (2007), Pérez (1998) y Mateos (2001), exponen la importancia de la metacognición y su incidencia positiva en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de aula. González (2008), Gutiérrez y Salmerón (2012), y Elosúa y García (1993), plantean un proceso metacognitivo aplicable a la lectura y al desarrollo de las prácticas de aula, que consta de tres momentos: la planificación, la supervisión y la evaluación, momentos organizados, sistemáticos y secuenciales, que, abordados de manera responsable, posibilitan el desarrollo efectivo del proceso de comprensión lectora.

En cuanto al desarrollo del pensamiento, las rutinas de pensamiento propuestas por Ritchhart, Church & Morrison (2014) constituyen una estrategia poderosa para lograr esta meta, ya que, a través de ellas, el estudiante adquiere la capacidad de observar, interpretar, analizar, explicar, establecer conexiones entre preconceptos y nuevos saberes, expresar puntos de vista, hacer



inferencias y generar conclusiones: procesos que permitirán que su pensamiento madure y sea expresado de manera más clara y coherente.

Entonces, la conjugación armónica de una planeación estructurada y realizada en pro del desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con estrategias que potencien el aprendizaje significativo y automonitoreado de los estudiantes, y una evaluación con fines formativos, permitiría la transformación de las prácticas de aula y posibilitaría el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria.

Otro instrumento relevante para esta investigación fue la encuesta creada para valorar las rutinas de pensamiento, la cual fue contestada por los estudiantes con el fin de conocer su opinión frente al trabajo con esta estrategia. Finalmente, se realizaron actas de los encuentros pedagógicos de la comunidad de aprendizaje, con el objetivo de hacer seguimiento al proceso de investigación y fortalecer las prácticas pedagógicas de aula.

### **Segunda Reflexión**

El trabajo en equipo y el desarrollo de un proceso responsable de análisis, reflexión e investigación de los procesos que inciden en las prácticas pedagógicas de aula, permitió que se llegara a la construcción de herramientas sólidas y organizadas como: la planeación acorde a las necesidades de los estudiantes, los diarios de campo y bitácoras para registrar los acontecimientos y reflexiones del ejercicio docente, las rúbricas de evaluación y autoevaluación para vincularlos a este proceso, la construcción de guías de lectura basadas en cada uno de los niveles de comprensión lectora y la selección e implementación de las estrategias metacognitivas más pertinentes para el desarrollo de los procesos pedagógicos de aula. Lo anterior permitió el desarrollo armónico de las prácticas educativas. El trabajo colaborativo y el hecho de establecer

consensos para buscar soluciones a las problemáticas que se abordan en cada una de las aulas, permitió que se construyeran procesos pedagógicos estructurados que benefician al colectivo y que además permean a toda la comunidad educativa.

En este sentido, tanto el desarrollo de estas planeaciones como del proceso de evaluación que se viene transformando desde esta investigación, es ya de conocimiento institucional y está siendo implementado por otros docentes, quienes han experimentado cambios positivos en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas de aula.

Gracias a la reestructuración y la transformación de las planeaciones y la evaluación, el desarrollo de las clases ha cambiado. En estos momentos, los estudiantes se sienten más incluidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, participan de manera más activa y hacen contribuciones de gran valor para la investigación. El hecho de poder expresar sus puntos de vista y opiniones con respecto a la evaluación, y poder hacer seguimiento de su proceso de aprendizaje, los ha acercado más al docente y ellos mismos entienden el valor de enterarse, analizar y proponer estrategias para poder superar las dificultades a las que se enfrentan diariamente al momento de aprender.

### **4.3. Tercer ciclo de reflexión**

A continuación, se describe el proceso de implementación que se llevó a cabo en cada una de las aulas participantes en la investigación. En esta etapa, las docentes investigadoras realizaron las pruebas diagnósticas para determinar en qué nivel de comprensión lectora se encontraban los estudiantes y así poder hacer una intervención con objetivos claros en cada una de las aulas, objetivos que propendían por el mejoramiento de este importante proceso. De igual manera, se implementaron las planeaciones y los procesos de evaluación reestructurados, además de las

estrategias metacognitivas seleccionadas para desarrollar procesos de comprensión lectora más efectivos e integrales. Este trabajo se realizó durante los meses de enero a agosto de 2017 y en él se retomaron los conocimientos adquiridos durante los dos ciclos desarrollados con anterioridad.

#### 4.3.1. Aula 1

En el aula 1 de la jornada mañana, sede urbana Nuestra Señora del Rosario, se aplicó una prueba diagnóstica inicial para identificar el nivel de comprensión lectora de cada uno de los estudiantes. La prueba se basada en el diseño de evaluación de competencias lectoras para primer ciclo, planteado por Deyanira Alfonso y Carlos Sánchez Lozano en su libro *Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria*. La aplicación de la prueba hizo énfasis únicamente en el nivel básico literal de comprensión lectora, y constaba de 7 preguntas de acuerdo con los componentes de transcripción, léxico y superestructura. En relación con los resultados obtenidos, se dedujo que, del total de los 25 estudiantes evaluados, el 84 % se ubicaban en un nivel de comprensión literal bajo y el 16 % se encontraban en estado medio, como se presenta en la siguiente gráfica.

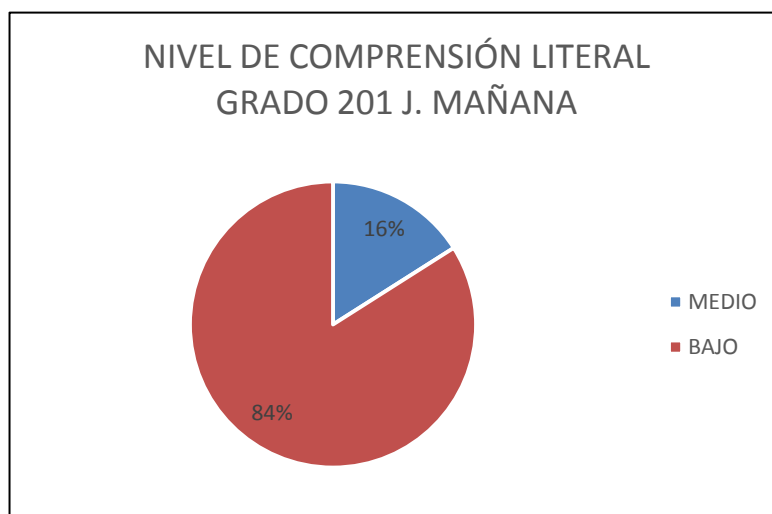
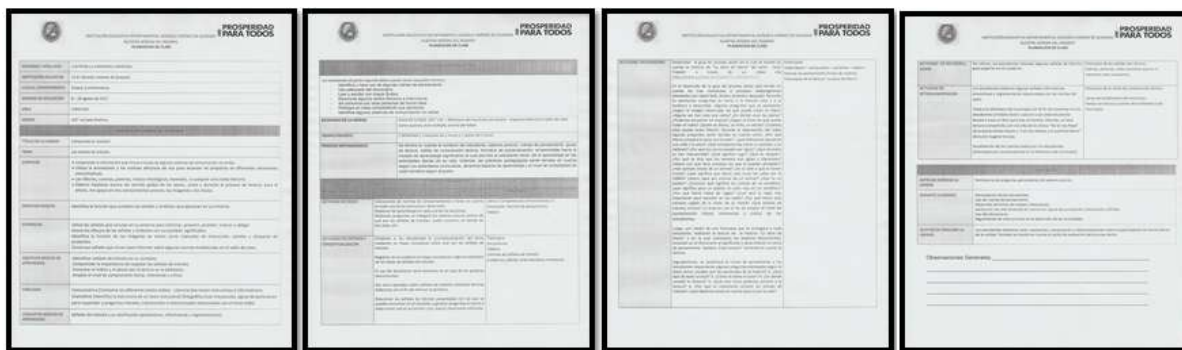


Figura 7. Resultados de la prueba diagnóstica inicial grado 201. En este se evidencian los porcentajes obtenidos en el nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes de 201° Jornada mañana.

Estos resultados implicaron revisar si dentro de las prácticas pedagógicas se estructuraban planeaciones encaminadas a fortalecer en los estudiantes los niveles de comprensión lectora. De manera que fue necesario transformar progresivamente las prácticas pedagógicas, las cuales se iniciaron desde las planeaciones, enmarcadas principalmente en la identificación de objetivos claros y pertinentes a desarrollar en la enseñanza y el aprendizaje, el seguimiento de cada uno de los momentos pedagógicos (antes, durante y después), el uso de estrategias metacognitivas, el apoyo de rutinas de pensamiento y la evaluación formativa en todos los procesos.

A continuación, se destaca la implementación de una planeación adaptada del MEN (Ministerio de Educación Nacional), el PTA y según los aspectos mencionados anteriormente, relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, y con el propósito de mejorar en los estudiantes los niveles de comprensión lectora.



*Figura 8.* Planeación de clase Aula 1. Esta planeación se realizó teniendo en cuenta los momentos pedagógicos en la enseñanza y el aprendizaje.

### **Proceso de implementación**

La unidad de enseñanza que a continuación se describe estuvo dirigida al grado 201° de la jornada mañana de la I.E.D. Gonzalo Jiménez de Quesada, Sede Nuestra Señora del Rosario. Se estructura con la transversalidad de las áreas de lenguaje: señales de tránsito, matemáticas y

figuras planas, de acuerdo con los estándares básicos para cada una de las áreas y los derechos básicos de aprendizaje y al mismo tiempo, tiene en cuenta cada uno de los momentos pedagógicos y la comprensión de lectura en los niveles de comprensión literal, inferencial e intertextual.

En este sentido, para esta planeación se tuvieron como objetivos de aprendizaje: Identificar señales de tránsito en su contexto, comprender la importancia de respetar las señales de tránsito, identificar figuras planas según sus características, fomentar el hábito y el placer por la lectura, y ampliar el nivel de comprensión literal, inferencial e intertextual. Por tanto, dentro de las actividades de inicio, la docente planteó recordar a los estudiantes las normas de comportamiento a tener en cuenta dentro del aula, presentar a los estudiantes los objetivos de aprendizaje para cada una de las secciones y realizar preguntas de indagación para identificar los presaberes de los estudiantes con respecto a las señales de tránsito y las figuras geométricas planas. En este sentido, Smith (1983) dice: “(...) la comprensión como el aprendizaje dependen del conocimiento previo, o de lo que el lector ya conoce” (p.190). Es decir que es fundamental que en todo proceso de la enseñanza se tenga como punto de partida los conocimientos que los estudiantes ya poseen con el fin de establecer un puente con el nuevo aprendizaje.

En este orden, y con respecto a las actividades de entrada y de conceptualización, se presentó la enseñanza mediante la elaboración de un mapa conceptual con la orientación de la docente y en el que los estudiantes fueron partícipes, dando sus aportes y comprendiendo el objeto de la enseñanza. Acto seguido, los estudiantes registraron en sus cuadernos el mapa conceptual y, para apoyar la enseñanza, dieron ejemplos presentando algunas láminas relacionadas con las señales de tránsito, para luego representarlas en el cuaderno. También hicieron preguntas pertinentes en torno a las características que presentan las señales de tránsito y se relacionan con las figuras

geométricas planas. Así, estas actividades condujeron a los estudiantes a desarrollar procesos cognitivos como observar, identificar, comparar y clasificar, y se enfatizaron procesos metacognitivos que llevaron a los estudiantes a planear, supervisar y evaluar su propio aprendizaje cuando ellos reconocieron y relacionaron las señales de tránsito que se presentaron, con respecto a las que hay en su contexto. Además, describieron, clasificaron y compararon las figuras geométricas que caracterizan las señales de tránsito y de igual forma dieron sus puntos de vista sobre la función que cumplen y su importancia de utilizarlas. Es decir, de esta manera se condujo a un aprendizaje significativo.

Según Coll (1988), “Hablar de aprendizaje significativo equivale, ante todo, a poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje” (p.134).



*Figura 9.* Láminas sobre señales de tránsito. Estudiantes observando algunas láminas con ejemplos de señales de tránsito.

En cuanto a la actividad integradora, para la enseñanza se presentó una guía de comprensión lectora que está estructurada de acuerdo con los procesos y estrategias metacognitivas. En el proceso del antes de la lectura, y como estrategia metacognitiva, se proyectó el videoclip “La selva de Mario” del autor Carlo Frabetti. Inicialmente, la docente dio a conocer a los estudiantes

el título y el autor. Luego realizó preguntas estructuradas y pertinentes que profundizaron en su comprensión, conectando los saberes previos y generando hipótesis. Después se presentó paulatinamente el videoclip y se fueron haciendo preguntas en torno a lo visto para permitir la comprensión de lo observado y, por lo tanto, fortalecer los niveles de comprensión lectora. Cabe señalar que, si existían algunas palabras desconocidas para los estudiantes o no habían comprendido alguna frase, oración y/o párrafo de la historia que estaban viendo, era necesario retroceder el video e indagar en torno a lo que aún no se había comprendido. Al finalizar el video se plantearon más preguntas estructuradas y se pidió a los estudiantes que narraran lo observado.



*Figura 10.* Videoclip “La selva de Mario”. Estudiantes observando el video clip “La selva de Mario”, durante el cual se plantearon preguntas de acuerdo con los niveles de comprensión literal, inferencial e intertextual.

Después, los estudiantes recibieron un documento soporte en el cual se encontraba la transcripción de la lectura del video visto anteriormente (“La selva de Mario” del autor Carlo Frabetti) y del que realizaron una lectura individual y silenciosa. Luego, los estudiantes identificaron las palabras desconocidas, buscaron el significado en el diccionario y lo escribieron en el documento para ser socializado.



Figura 11. Guía del proceso lector. Esta fue estructurada en cada uno de los momentos metacognitivos.

Posteriormente, se realizó la rutina de pensamiento “palabra, frase, oración” en donde los estudiantes subrayaron en el texto una palabra, una frase y una oración que consideraron claves en la lectura. Para esta actividad se dio un tiempo prudente para que los estudiantes pudieran identificarlas y escribirlas en pequeñas fichas de colores que se ubicaron en un espacio adecuado del salón: en este caso, en el tablero.



Figura 12. Rutina de pensamiento “Palabra, frase oración”. Los estudiantes ubican en el tablero una palabra, una frase y una oración clave de la lectura “La selva de Mario” del autor Carlo Frabetti.

A continuación, se dio un momento para socializar la rutina de pensamiento en el que la docente leyó en voz alta cada uno de los escritos realizados por los estudiantes e hizo énfasis en el uso adecuado de la ortografía, los trazos de escritura legibles y la identificación pertinente de las palabras, las frases y las oraciones. Lo anterior refiere a la visibilización del pensamiento,



además de que hace que los estudiantes desarrollen procesos para identificar, comparar, inferir, lo que conlleva a que ellos comprendan la información que se les presenta.

Después, en el mismo documento guía entregado anteriormente, los estudiantes respondieron preguntas de comprensión lectora en los niveles literales, inferenciales e intertextuales con respecto a la lectura “La selva de Mario”. Se socializaron las respuestas dadas y cada estudiante coloreó algunas señales de tránsito que fueron proporcionadas en una ficha guía, para luego recortarlas y pegarlas en cada uno de los cuadernos. En este proceso se evidenció el aprendizaje cuando los estudiantes analizaron y clasificaron las imágenes de acuerdo con sus características específicas.



*Figura 13.* Documento guía de comprensión lectora y ficha señales de tránsito. Estudiantes desarrollando actividad de preguntas de comprensión lectora y coloreando algunas señales de tránsito según su clasificación.

Para el momento pedagógico final se recordaron las normas pactadas con anterioridad en el aula 201° de la jornada mañana. De acuerdo con las normas mencionadas, los estudiantes seleccionaron una de ellas y la representaron en cartulina por medio de dibujos, siguiendo las características que presentaron las señales de tránsito. Con el desarrollo de esta actividad se

resaltan procesos metacognitivos, dado que los estudiantes deben identificar las normas que se tienen en el salón, planificar cómo la van a representar, supervisar si lo que van a representar se relaciona con la norma que se escogió y si será entendible para los compañeros; asimismo, evalúan si se lograron aprendizajes significativos con respecto al trabajo presentado y si este aprendizaje permite que se pueda utilizar en su contexto.



Figura 14. Normas del salón. Trabajos elaborados por los estudiantes representando señales con algunas normas del salón.

Para finalizar, y con el propósito de fortalecer los hábitos de lectura, los estudiantes participaron en el proyecto biblio-escuela, en el que la biblioteca del municipio de Suesca se integró para realizar lectura compartida una hora a la semana. Esta actividad fortalece el gusto por la lectura e involucra a cada una de las familias de los estudiantes porque tienen la posibilidad de llevar un libro de su interés para leer en casa.



*Figura 15.* Biblioteca del municipio de Suesca. Estudiantes participando de lectura compartida en la biblioteca del municipio.

Con relación al proceso de evaluación, esta se hizo formativa dentro de cada uno de los momentos pedagógicos con el fin de responder oportunamente a las necesidades de los estudiantes y conducirlos a aprendizajes significativos. En el proceso de comprensión de lectura se tuvo una rúbrica de evaluación en la cual los estudiantes pudieron monitorear sus aprendizajes. Esta rúbrica de evaluación del proceso de comprensión lectora se desarrolla cada vez que se finalice el período académico, y contribuye a que los estudiantes puedan identificar sus avances y las dificultades en las que deben enfatizar para mejorar.

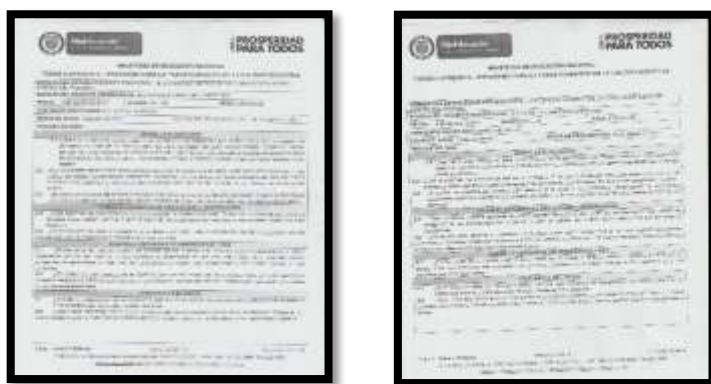
 Two images showing a rubric for reading comprehension. The rubric is a table with multiple columns and rows, detailing various indicators and levels of student performance. The text is small and difficult to read, but the structure is clear.

*Figura 16.* Rúbrica de comprensión lectora. Indicadores sobre los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

Adicionalmente, con el desarrollo de esta práctica pedagógica se hizo uso de otros instrumentos como el diario de campo y la bitácora semanal, con el fin de registrar los aspectos más significativos en el proceso de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, y las reflexiones que ocurrieron en torno a estos.



*Figura 17.* Diarios de campo y bitácoras semanales. Reflexiones realizadas en el diario de campo entorno a una de las prácticas pedagógicas.



*Figura 18.* Bitácoras semanales. En estas se reflexiona a partir de preguntas planteadas con relación a la conciencia de la labor pedagógica desarrollada.

### **Tercera reflexión**

Como resultado de la reconstrucción e implementación de las planeaciones para el aula 1, se analizaron los procesos que se orientaron desde la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento, con el fin de fortalecer los niveles de comprensión lectora en los estudiantes. Por lo tanto, al estructurar las planeaciones teniendo en cuenta cada uno de los momentos pedagógicos, se

permitió organizar la enseñanza y el aprendizaje desde la transversalidad de las áreas, identificar con claridad los objetivos a lograr y usar estrategias metacognitivas, las cuales hicieron que los estudiantes autorregularan su propio aprendizaje.

Asimismo, al darle relevancia a los saberes previos de los estudiantes, se logró evaluar qué información tenían con respecto a la temática que se abordaba en cada una de las áreas, dando así un punto de partida para ampliar mejor el proceso de enseñanza. También, el involucrar en las planeaciones el contexto inmediato de los estudiantes, sirvió de apoyo para fortalecer el proceso de aprendizaje.

En cuanto al uso de las rutinas de pensamiento como herramientas, esto favoreció visibilizar el pensamiento de los estudiantes y motivó la participación, dando la oportunidad a aquellos estudiantes que nunca lograban dar sus opiniones: hizo que los estudiantes generaran preguntas y esto evidenció qué intereses o dudas presentaban con respecto al proceso pedagógico que se lleva a cabo. Se enfatizó en que los estudiantes escribieran; sin embargo, la orientación de los procesos de escritura resultó como una categoría emergente debido a que se presentaron falencias en el uso ortográfico y en la estructuración de oraciones y frases. Además, entre las rutinas de pensamiento que fueron mejor adaptadas a los contenidos curriculares y a los estudiantes están: “veo, pienso y me pregunto”, “palabra, frase, oración”, “comparo y contraste”, “preguntas generadoras” y “antes pensaba... ahora pienso”.

Con respecto al uso de la guía de comprensión lectora se logró orientar mejor el proceso lector en donde la docente facilitó el desarrollo de procesos cognitivos básicos y superiores como la atención, la indagación, el análisis, la síntesis, la comparación, entre otros.

Por otra parte, utilizar una rúbrica para evaluar los procesos de lectura hizo que los estudiantes revisaran sus avances y los aspectos a mejorar. En cuanto a la autoevaluación del proceso de aprendizaje y la evaluación del proceso de enseñanza de los docentes, los estudiantes fueron identificando aspectos por mejorar y reconocieron otros para que la docente revisara y modificara de acuerdo con las observaciones dadas por ellos mismos. Por otro lado, al integrar el proyecto con la biblioteca del municipio de Suesca, se fortalecieron en los estudiantes los hábitos lectores y el gusto por llevar libros a su casa para leer en compañía de sus padres. Cabe agregar que, al darle seguimiento a las prácticas pedagógicas a través del diario de campo y las bitácoras semanales, se pudieron evidenciar algunos logros en la implementación de las estrategias y aspectos que se requieren mejorar desde los soportes teóricos.

#### **4.3.2. Aula 2**

Teniendo en cuenta las reflexiones hechas en los ciclos anteriores, se inició con la implementación de una prueba diagnóstica liberada determinada por el Icfes con 13 preguntas. En esta se evaluó la comprensión de textos a nivel literal, inferencial y crítico, que tienen los 35 estudiantes del grado 502. Así mismo, esta prueba ayudó a determinar la agilidad que ellos tienen en su proceso de lectura. Esta evaluación determinó que un 31,25 % lee de manera muy lenta. Cabe destacar que esta se desarrolló con el apoyo de un docente asignado por el Ministerio de Educación Nacional con el PTA.



Figura 19. Ficha de calificación suministrada por el PTA del Ministerio de Educación Nacional. Estas se usan para verificar la velocidad lectora de los estudiantes

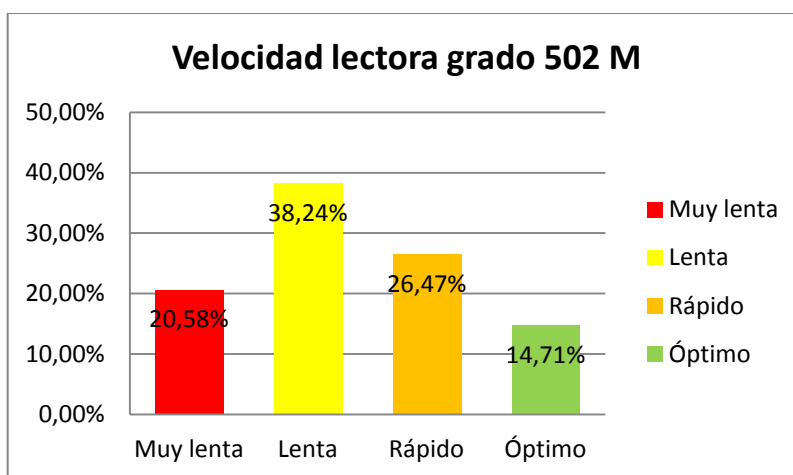
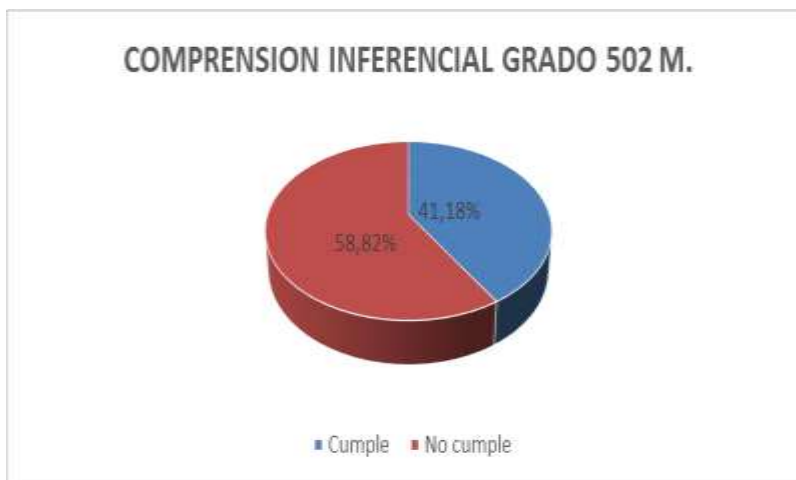


Figura 20. Gráfico estadístico de los resultados de comprensión textual. Evidencia los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de comprensión de lectura a nivel inferencial.

Con relación a los resultados obtenidos en la prueba de lectura, se pudo determinar que los estudiantes del grado 502 presentaban mayor dificultad en la comprensión de textos a nivel inferencial, representada en un porcentaje de 65,63 %.

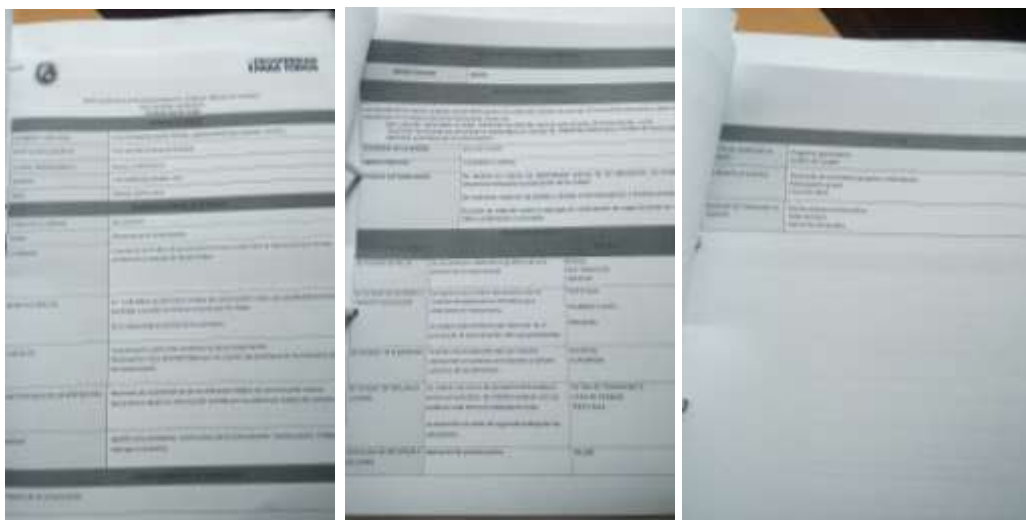


*Figura 21.* Gráfico estadístico, resultados prueba diagnóstica. En este gráfico se muestran los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica por los estudiantes de grado quinto.

Teniendo en cuenta estos resultados, se hizo necesaria la implementación de una propuesta desde el aula que permitiera fortalecer los procesos de comprensión de textos a través de estrategias metacognitivas y que permitiera dinamizar los procesos pedagógicos de la docente en todas las áreas del conocimiento.

Así pues, se inició la implementación de la planeación reestructurada para el grado 502 de la jornada de la mañana. Esta planeación se realizó a partir de las características propias del aula que permiten un mejor desarrollo de las prácticas pedagógicas: autor de la unidad, descripción general de la unidad, características básicas de la población, habilidades y prerrequisitos, procesos pedagógicos y, por último, evaluación. Estas planeaciones se enfocaron en los tres momentos de la clase, el antes, el durante y el después, lo que permitió realizar una reflexión constante del proceso de enseñanza, aprendizaje y pensamiento y, así mismo, fortalecer a través de todas las áreas el proceso de comprensión de textos.





*Figura 22.* Planeación reestructurada modelo PTA para grado quinto. Formato de planeación de clases con momentos metacognitivos.

Dentro de estas planeaciones se implementaron las estrategias metacognitivas como ordenadores gráficos y rutinas de pensamiento, que permiten que el estudiante fortalezca su proceso de pensamiento y participe con mayor propiedad en las diferentes discusiones de clase. De igual manera, le permiten a la docente hacer un análisis continuo de su quehacer pedagógico, del proceso que llevan los estudiantes, y retroalimentar, ya que este es un proceso que permite hacer un aprendizaje más significativo.

### **Actividad de inicio:**

La docente hace la presentación de la clase y les explica a los estudiantes los objetivos de aprendizaje. Después, realiza una actividad en la que conecta los saberes previos de los estudiantes con los objetivos de la clase. Para estas actividades, la docente se apoya en los diferentes instrumentos como las rutinas de pensamiento y los ordenadores gráficos, y una guía lectora con la que integra los procesos de enseñanza. De esta forma, los estudiantes tienen mayor espacio para interactuar con sus compañeros y participar de forma más segura. Así, se inicia con el “antes” de los procesos metacognitivos.

### **Actividad de entrada y conceptualización**

La docente inicia compartiendo los conceptos en cada una de las áreas, teniendo en cuenta las necesidades observadas en el proceso de inicio y, en consecuencia, con su planeación. Para esto, desarrolla guías estructuradas en las que induce al estudiante a desarrollar sus habilidades comunicativas. Estas guías están orientadas a que el estudiante responda preguntas específicas que permitan crear en el aula un espacio de interacción entre estudiantes y docentes para fortalecer su proceso de comprensión. Algunas de estas preguntas pueden ser: ¿qué ves en la imagen?, ¿qué piensas sobre el título de la guía? De esta forma, el estudiante encuentra más conexión con la lectura y desarrolla su habilidad de pensamiento. Estas guías también le permiten a la docente que el estudiante fortalezca su vocabulario, aprenda a usar correctamente los signos de puntuación, participe con mayor seguridad y observe cómo va el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

### **Actividad integradora**

La docente pone en práctica una actividad compartida con el fin de profundizar más los conceptos desarrollados durante la clase, fortalecer los procesos comunicativos de los estudiantes y generar interrogantes que surjan de las actividades realizadas.

### **Actividad de cierre y retroalimentación**

Durante la fase de evaluación, la docente revisa conceptos con los estudiantes de manera individual y colectiva, y aplica algunas estrategias que le permiten reflexionar sobre su práctica. A través de la implementación de la rejilla de comprensión, logra valorar los procesos de comprensión de los estudiantes en los diferentes niveles.

## **Evaluación**

La evaluación es incluida como un proceso de formación constante que busca comprobar y reorientar, de ser necesario, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para este proceso, la docente incluye las rúbricas de evaluación para los estudiantes, para que ellos también evalúen el proceso de enseñanza de su docente.

## **Clase**

**Objetivos:** Reconocer las características de los diferentes medios de comunicación.

Seleccionar y clasificar información emitida por diferentes medios de comunicación

**Proceso metodológico:** Se tienen en cuenta los aprendizajes previos de los estudiantes. Se emplea una secuencia clara para la explicación de la unidad. Se realizan espacios de diálogo y debate entre estudiantes y docente. Se utiliza una metodología enfocada bajo el modelo de aprendizaje significativo.

## **Proceso pedagógico**

**Actividad de inicio:** Mediante un gráfico se recuerda cuál es el proceso de la comunicación. En esta actividad se usa un ordenador gráfico (“el pulpo”) en el que los estudiantes escriben lo que recuerdan del proceso de la comunicación en cada uno de los tentáculos del mismo. Luego se les pregunta a los estudiantes lo que escribieron en cada parte y se realiza una socialización. En ella, los mismos estudiantes responden inquietudes de sus compañeros. Esta forma los integra y permite realizar un aprendizaje colaborativo del cual la docente puede analizar los saberes previos de los estudiantes.



*Figura 23.* Fotografía de estudiante desarrollando ordenador gráfico. Estudiante desarrollando ordenador Gráfico “el pulpo” para el inicio de la clase.

### **Actividad de entrada y conceptualización**

La docente inicia la explicación con una imagen de un proceso de la comunicación. En esta imagen se dan ejemplos claros del tema, usando elementos del contexto de los estudiantes. Luego se hace un ejercicio con un noticiero en el que interviene cada uno de los elementos expuestos: los estudiantes preparan un dramatizado que explica cada elemento. En esta actividad se fortalece la creatividad y el gusto por la temática de los estudiantes, ya que ellos escogen los personajes de su interés y crean su material de dramatizado.



*Figura 24.* Fotografía de los estudiantes después del dramatizado. Presentación del noticiero dramatizado, realizado por los estudiantes del grado quinto.

**Actividad integradora:** En esta parte se pide a los estudiantes que, con recortes de revistas, representen un proceso comunicativo y señalen cada uno de los elementos y la función que

cumplen dentro de este proceso. Esta actividad se permite a los estudiantes desarrollarla en el lugar de la Institución que ellos prefieran. Luego deben pegar sus trabajos en el pasillo con el fin de realizar una galería en la que todos participen.



*Figura 25.* Fotografía de estudiantes desarrollando actividad de integración. Con este trabajo se realizó una galería.

### **Actividad de cierre y retroalimentación**

Se realiza la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”. En ella se observa cómo los conceptos que tenían los estudiantes se modificaron y se reforzaron. Esta rutina se socializa con todos los compañeros y le permite a la docente reflexionar sobre su quehacer y su planeación, desarrollando con ello habilidades de pensamiento y comprensión en los estudiantes. Se puede observar que la evaluación es continua y formativa. Finalmente, la docente aclara inquietudes y se retroalimenta la rutina aplicada, asignando una actividad de refuerzo en casa para continuar el proceso lector, siguiendo el libro guía.



Figura 26. Rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”. Rutina desarrollada por los estudiantes como actividad de cierre y retroalimentación.

Igualmente, se implementa a las prácticas pedagógicas el diario como reflexión que le permite a la docente analizar su práctica y determinar cómo influye la planeación y las estrategias en el desarrollo de sus actividades, los objetivos para mejorar y las prácticas para resaltar.

| INFORMACIÓN                               |   |   |
|---|---|---|
| Grado                                     | 502 mañana  |   |
| Docente observador                        | Luisa Fernanda Parra Triana                         |   |
| Lugar/espacio                             | Salón de clase                                      |   |
| Objetivos                                 | Metodología de enseñanza: Aprendizaje significativo |   |
| Fecha                                     |   |   |
| 3 de febrero 2017                         |   |   |
| DESARROLLO CRONOLÓGICO DE LAS ACTIVIDADES |   |   |
| Áreas del día                             | Temas   | Aspectos relevantes del día   |
| Informática                               | Avances tecnológicos                                | La busque da de los avances tecnológicos en la sala de informática les produce algo de dudas que son despejadas en la evolución de la clase.                                |
| Geometría                                 | Ángulos   | Es un tema visto en el último periodo de año anterior, lo que permite recordar con agilidad algunos términos. Esto facilita el desarrollo de la clase.                      |
| Sociales                                  | Elección del  | Es muy importante reconocer que los estudiantes deseen participar con entusiasmo en este tipo de actividades que los fortalece en el liderazgo bien enfocado y con valores. |

Figura 27. Formato diario de campo. Implementado como instrumento de recolección de datos cualitativos.

Al mismo tiempo, se desarrolla la bitácora en la que se da respuesta a unas preguntas que le permiten a la docente fortalecer su conciencia de oficio, mejorar las planeaciones si fuese necesario y compartir saberes y experiencias en las comunidades de aprendizaje. Este último a fin de involucrar a todos los docentes de su nivel.



|     |            |
|--|------------|
| MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL<br>TODOS A APRENDER – PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA   |            |
| BITÁCORA SEMANAL #3  |            |
| NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO: Gonzalo Jiménez de Quesada   |            |
| NOMBRE DEL DOCENTE: Luisa Fernanda Parra Triana  |            |
| FECHA: 30de enero de 2016  | GRADO: 502 |
| ÁREA: Todas  |            |
| CONTENIDO DISCIPLINAR:   |            |
| PREGUNTA GUÍA: ¿Qué aspectos de la clase quisiera destacar y por qué?  |            |
| <b>SOBRE LA PLANEACIÓN</b><br>La ejecución de la planeación mostró cómo se debe realizar ejercicios de lectura y que los estudiantes llegan con muchos vacíos y además están llegando estudiantes de otros municipios que merecen una integración académica al grupo. Esto hace que la planeación no se ejecute como se espera y tenemos que replantear en algunos ejes.   |            |
| <b>SOBRE EL DESARROLLO DE LA CLASE – OBSERVACIÓN</b><br>El grupo es muy diverso eso hace posibles diferentes apropiaciones a los determinados temas. Hay estudiantes de otras regiones y es pertinente su participación y diálogo para que los demás integrantes del grupo conozcan lenguaje y culturas diferentes. Hay temas que evidencian con mucha facilidad ya que los estudiantes recuerdan conceptos con claridad pero otros estudiantes que están muy descontextualizados. |            |
| <b>SOBRE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE – CDA</b><br>Se lista de practicar los diferentes aspectos de grupo quinto en actividades que se están planeando para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes.   |            |
| <b>CONCIENCIA DEL OFICIO</b><br>Es importante recordar que en ocasiones las actividades que se planean con los estudiantes no cumplen las expectativas esperadas, además hace a integrar nuevas tecnologías y analizar sobre su funcionalidad en el aula.  |            |

Figura 28. Bitácora. Formato bitácora de clase. Fuente: MEN, programa PTA.

Por último, se incluye a las prácticas unas rúbricas de evaluación que le permiten a la docente observar los avances de sus estudiantes en los procesos de lectura y reflexionar sobre su labor pedagógica al interior de su aula. Además, los estudiantes tienen la posibilidad de analizar su aprendizaje y de esta manera realizan un proceso metacognitivo.

### Tercera reflexión:

Al desarrollar su proceso de planeación, la docente pudo determinar el nivel de lectura en el que estaban los estudiantes del grado 502 y orientar sus prácticas pedagógicas incorporando estrategias metacognitivas, enfocándolas en el mejoramiento del proceso lector de los estudiantes

en todas las áreas del conocimiento. De esta forma, al iniciar a implementar la planeación reestructurada, la docente evidenció que su proceso de enseñanza se desarrollaba de una manera más pertinente, pues, tener en cuenta el contexto y las necesidades reales de los estudiantes, permitió articular todos los elementos educativos para mejorar los procesos lectores en cada uno de los niveles. Además, esto integró al estudiante en su propio proceso de aprendizaje y fortaleció su pensamiento al construir preguntas y responderlas con mayor seguridad, participando activamente en el desarrollo de sus clases, trabajando cooperativamente para solucionar sus propias dificultades, soportando todo ello con distintos instrumentos que ayudaran de forma continua en el ejercicio de las prácticas pedagógicas.

### **4.3.3. Aula 3**

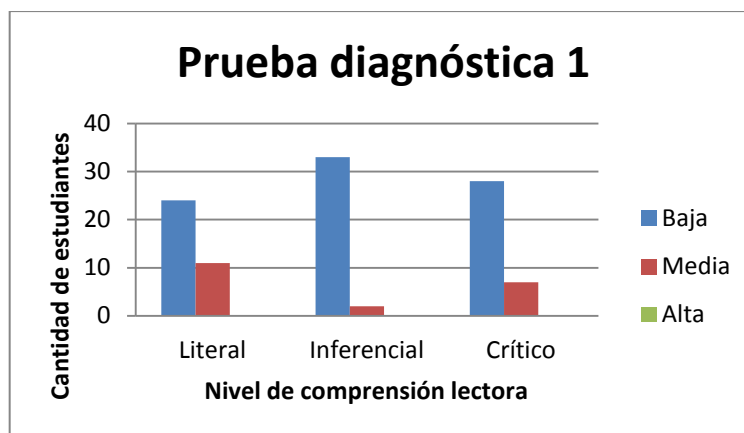
Para iniciar este ciclo se realizó la aplicación de la prueba diagnóstica a los 35 estudiantes de grado 3° de la jornada de la tarde, con el fin de determinar el nivel de comprensión lectora en el cual se encontraban y poder así tener evidencia con la cual iniciar un proceso objetivo, claro y acorde a las necesidades de los niños pertenecientes a este curso. La prueba diagnóstica se realizó teniendo en cuenta una prueba liberada, diseñada por los autores Deyanira Alfonso y Carlos Sánchez (2014), especial para determinar con claridad el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Esta prueba constó de 13 preguntas, 5 literales, 4 inferenciales y 4 críticas, y de una rejilla de evaluación a través de la cual se pudo reconocer el grado de comprensión lectora en el que se encontraban los estudiantes, en los diferentes niveles y de manera global (Anexo F).

Los resultados de estas pruebas mostraron que, en el nivel literal, 24 niños, correspondientes al 69 % de los estudiantes, tienen una valoración baja, y 11 estudiantes, correspondientes al 31 %, presentan una valoración media en este nivel. En cuanto al nivel inferencial, 33 estudiantes, es decir, el 94 %, tienen valoración baja y 2, es decir, el 2 %, tienen una valoración media. Con



respecto al nivel crítico, 28 estudiantes, el 80%, presentan valoración baja y 7, correspondiente al 20 %, están en el nivel medio.

A continuación, se muestra una gráfica con los resultados anteriormente expuestos.



*Figura 29.* Gráfica de resultado prueba diagnóstica grado 301 jornada tarde. Resultados de la prueba diagnóstica de comprensión lectora en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, para el grado 301 de la jornada tarde.

Los resultados de esta prueba diagnóstica muestran claramente que los estudiantes del grado 301 presentan dificultades de comprensión lectora en sus tres niveles, que, como se ha expresado en apartados anteriores, están vinculados al desarrollo de las prácticas educativas al interior del aula. A partir del análisis de estos resultados se inicia el proceso de intervención que se trabajará desde las diferentes áreas del conocimiento, ya que la lectura es una actividad transversal. Como lo afirma Lomas (2011): “la enseñanza de la lectura ha pasado a ser contemplada como una tarea propia de los profesores de todas las áreas del conocimiento” (p.176). En este sentido, la implementación de las diferentes estrategias metacognitivas seleccionadas, buscarán transformar las prácticas pedagógicas y a su vez fortalecer los procesos de comprensión lectora desde las diferentes áreas curriculares vistas en grado 3°.

A continuación, se presentan algunas de las clases desarrolladas en el marco de esta investigación, en las cuales se transformaron las prácticas pedagógicas desde su planeación y su evaluación, y se incluyó en ellas el desarrollo de estrategias metacognitivas con el fin de fortalecer los procesos pedagógicos desarrollados en el aula y a su vez el proceso de comprensión lectora en los estudiantes.

### **Clase 1**

La primera clase se desarrolló en el marco del área de lengua castellana, con el tema los sustantivos. En esta se hizo el primer acercamiento a las rutinas de pensamiento como estrategia metacognitiva de apoyo para el fortalecimiento de la comprensión lectora. Para esta clase los objetivos fueron:

- Reconocer que los sustantivos son palabras que nombran personas, animales, cosas, cualidades o sentimientos.
- Identificar que los sustantivos concretos hacen referencia a aquello que podemos ver y los sustantivos abstractos a aquello que no podemos ver.

En esta clase se implementó la rutina “veo-pienso-me pregunto”, cuyo propósito es explorar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema y fortalecer su capacidad para observar, describir y realizar inferencias a partir de la observación de una imagen. Además, se buscó que ellos construyeran colectivamente el concepto de sustantivo e identificaran dos de sus clases: sustantivos concretos y abstractos, con base en las respuestas dadas en la rutina.

Para el desarrollo de la rutina se entregó un formato a los estudiantes y se les explicó de manera verbal la mecánica del trabajo a realizar en cada uno de los momentos que en esta se presenta. Con esta rutina se inició la clase.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ROSALES FAMILIAR, CONSEJO DE ASESORES  
 ROSALES FAMILIAR, SAN ANDRÉS  
 ACTIVIDAD Rutina de pensamiento: veo-pienso-me pregunto. Rutina de pensamiento para trabajar los conocimientos previos de los estudiantes y fortalecer los procesos de observación, comprensión y realizar inferencias.

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Actividad Rutina de pensamiento: veo-pienso-me pregunto. Rutina de pensamiento para trabajar los conocimientos previos de los estudiantes y fortalecer los procesos de observación, comprensión y realizar inferencias.

Veo

Pienso

Me pregunto

Figura 30. Formato rutina de pensamiento veo-pienso-me pregunto. Rutina de pensamiento para trabajar los conocimientos previos de los estudiantes y fortalecer los procesos de observación, comprensión y realizar inferencias.

*Figura 30.* Formato rutina de pensamiento veo-pienso-me pregunto. Rutina de pensamiento para trabajar los conocimientos previos de los estudiantes y fortalecer los procesos de observación, comprensión y realizar inferencias.

En un primer momento se le dio la indicación a los estudiantes de observar detenidamente la imagen que esta rutina tiene y posteriormente diligenciaron la casilla “Veo”: se les solicitó de manera verbal que escribieran lo que veían en la imagen. Posterior a eso, diligenciaron la casilla “Pienso”, en la cual debieron escribir los pensamientos que les generaba la imagen observada y, finalmente, se les pidió que escribieran en la casilla “Me pregunto”, las preguntas que les generaba esta imagen. Esta actividad hace parte del primer momento de clase o actividad de inicio, como se muestra en las siguientes imágenes.



*Figura 31.* Implementación rutina de pensamiento. Evidencia fotográfica del desarrollo de los tres momentos de la rutina de pensamiento Veo-Pienso-Me pregunto, al inicio de la clase, con estudiantes de grado 3º.

Posterior a la implementación de la rutina, se socializaron las respuestas de los estudiantes para cada uno de los momentos. Para ello se hizo un cuadro en el tablero con cada uno de los momentos de la rutina. Se evidenció que, en el desarrollo del trabajo individual, los estudiantes trabajaron muy concentrados y desarrollaron la rutina en su totalidad. Sin embargo, al momento de socializar, la participación no fue muy fluida: los estudiantes se mostraron tímidos y no querían expresar lo que habían escrito.



*Figura 32.* Socialización respuestas rutina veo-pienso-me pregunto. Evidencia fotográfica de la socialización grupal de la rutina d pensamiento, como forma de hacer visible el pensamiento de los estudiantes de grado 3°.

En el transcurso de la socialización de esta rutina, como se expresó anteriormente, se evidenció que los estudiantes no se sienten cómodos al expresar sus ideas abiertamente. Al preguntarle a uno de ellos por qué no participaba, respondió (E1): “La verdad no sabía si mi respuesta estaba bien y por eso no quise decirla, para no tener una mala nota en clase”. Esta respuesta muestra que ellos sienten temor, y que este temor es generado por la nota o valoración que puedan obtener. Al escuchar esto, se les dijo que la intención de la actividad realizada no era generar una nota, sino propiciar aprendizajes y que para ello era importante escuchar sus opiniones, razón por la cual la participación era vital. Además, se les dijo que en este momento la nota era lo de menos, por lo cual no había de qué preocuparse.

Es en este momento en el que se inició la transformación de la evaluación en el aula, cambiando el concepto que ellos tenían de este proceso como una acción netamente

sancionatoria en la cual se generaba un premio o castigo, para que la vieran como un proceso de aprendizaje en el cual todos participaban mediante las diferentes intervenciones y opiniones, a través de las cuales tendrían la oportunidad de analizar qué tanto se ha comprendido y retroalimentar sus concepciones y las de sus compañeros. Es decir, que ya no es un proceso unidireccional que depende solo del docente, sino que involucra a todos los actores del proceso pedagógico y se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje. Al respecto, Shepard (2001) afirma:

... las nuevas visiones sobre la evaluación requieren que se hagan cambios radicales en la forma como se usan las evaluaciones en el aula de clase; es decir, que la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje. Esto quiere decir que la evaluación se utilice para retroalimentar a los estudiantes sobre cómo van en ese proceso. (Citado por López, 2013, p.15)

Seguidamente, para la construcción del concepto de *sustantivo* se tuvieron en cuenta las respuestas de los estudiantes en el momento del “Veo” y su participación, con las respuestas a las preguntas ¿qué clase de palabras estaban escritas en el momento del “Veo”? A ello respondieron que eran nombres de animales, personas y cosas. Otro estudiante manifestó que en la parte del “Pienso” se habían expresado sentimientos como alegría y felicidad. Y ¿cómo se llaman o denominan estas palabras? Uno de ellos (E2) contestó “sustantivos”, explicando además que los sustantivos son los nombres de personas, animales o cosas. Este fue el concepto que se consignó en el cuaderno. Este momento corresponde al momento de actividad de entrada y conceptualización.

Posteriormente, se contestaron las preguntas socializadas en el tablero y se les pidió a los estudiantes escoger 5 palabras del momento del “Veo” para escribir oraciones, las cuales debían estar relacionadas con la imagen vista. Con esta actividad se buscaba que ellos hicieran

inferencias sobre los hechos que ocurren en la imagen, desarrollando así su capacidad de generar predicciones o plantear hipótesis.

A medida que se socializaban las oraciones, se les pidió a los estudiantes que identificaran el sustantivo en ellas y explicaran si era algo tangible, es decir, que puede ser tocado, o intangible, es decir, lo contrario. Con esta actividad se conceptualizaron los sustantivos concretos y abstractos a través de las preguntas: ¿cómo se pueden definir los sustantivos concretos?, ¿cómo se pueden definir los sustantivos abstractos? Este momento hace parte del momento de la actividad integradora y también de la evaluación desarrollada durante la unidad, pues, a través de la conceptualización que hacen los niños, se puede evidenciar su comprensión del concepto. Acto seguido, y para terminar esta clase, se les solicitó a los estudiantes escribir cinco sustantivos concretos que pudieran ver en el salón y cinco abstractos, o sentimientos, que ellos sintieran al venir a la escuela. Con ellos, se les propuso escribir oraciones y finalmente subrayar los sustantivos. Esta fue la actividad del momento de cierre y refuerzo del tema.

## **Clase 2**

Esta clase se desarrolló en el marco del área de ciencias naturales con el tema “Nutrición en el ser humano”. En este momento los estudiantes llevaban tres meses trabajando en clase diferentes estrategias metacognitivas (preguntas generadoras, análisis de textos, resumir textos, estructurar organizadores gráficos para sintetizar una temática, fichas de lectura estructuradas en momentos del antes, durante y después, entre otros) y rutinas de pensamiento, estrategias que para ellos son herramientas de aprendizaje familiares. Para esta clase, los objetivos fueron:

- Reconocer el proceso de digestión y cada una de las funciones que cumplen los órganos que componen el sistema digestivo.

- Explicar la forma como se da la transformación de los alimentos en unidades alimenticias.

En esta clase, la actividad de inicio partió de dos preguntas, ¿Qué importancia tienen los alimentos para el ser humano? y ¿cómo procesamos los alimentos en nuestro cuerpo? La primera pregunta se hizo para recordar los conceptos aprendidos en la clase anterior en la cual se habló sobre el tema “Los alimentos y su clasificación”; la segunda, para explorar los conocimientos previos sobre el tema a abordar.

Seguidamente, y como actividad de entrada y conceptualización, se trabajó la rutina de pensamiento “Enfocarse”, con el objetivo de fortalecer la capacidad de los estudiantes para inferir, describir e interpretar el concepto a abordar, a través de la construcción de un rompecabezas sobre el sistema digestivo. Esta fue la rutina implementada.

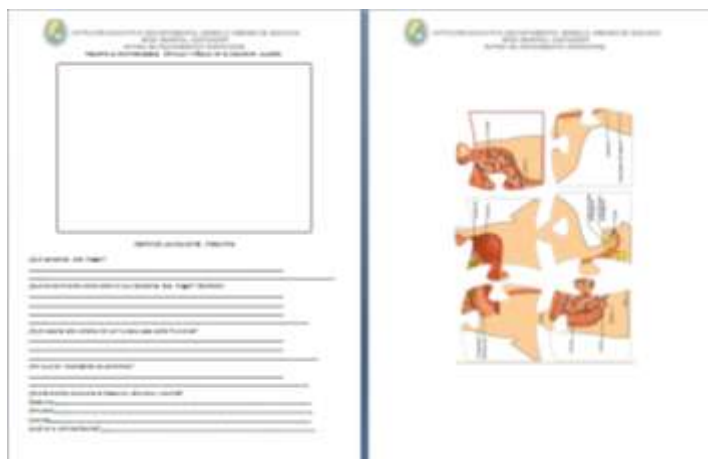


Figura 33. Formato de la rutina de pensamiento Enfocarse. Estructurado para abordar el tema “La nutrición” en clase de ciencias naturales.

Para el desarrollo de esta rutina se hizo una variación y, posterior a armar el rompecabezas, los estudiantes contestaron algunas preguntas para explorar sus conocimientos previos.

Para los estudiantes fue fácil identificar el tema a trabajar en esta clase de ciencias después de armar el rompecabezas y disfrutaron mucho del desarrollo de esta rutina. En este momento de la implementación y después de trabajar diferentes estrategias metacognitivas, los estudiantes empezaron a mostrar más fluidez al expresar sus ideas y participaron de manera activa en clase. A continuación, se muestra parte de la actividad desarrollada.



*Figura 34.* Desarrollo Rutina de pensamiento enfocarse. Evidencia fotográfica del trabajo con el rompecabezas y desarrollo de la rutina de pensamiento Enfocarse, para el tema la nutrición, con estudiantes de grado 3°.

Posterior al desarrollo de la rutina, se socializaron las respuestas de los estudiantes para cada una de las preguntas planteadas y a partir de ellas se comenzó con la construcción del concepto de nutrición, sistema digestivo, partes del sistema digestivo y funciones de cada una de ellas. De igual manera, se realizó una charla con ellos sobre las enfermedades que conocían y que pueden afectar al sistema digestivo, y algunas de sus causas. Esta actividad fue enriquecedora para los estudiantes y para la docente, ya que se notó la apropiación que ellos tienen de los conceptos y el avance en el desarrollo de sus competencias comunicativas. El hecho de compartir las ideas ante sus compañeros los motivó a aprender y a fortalecer las opiniones de los demás con sus conocimientos.

Como actividad integradora, se les entregó a los estudiantes un documento con una lectura sobre el sistema digestivo y sus funciones. Posterior a la lectura, y como estrategia para la comprensión lectora, se creó en conjunto un mapa conceptual en el tablero, a partir de preguntas



generadas por la docente tales como ¿cuál es el tema principal?, ¿cuáles son las partes del sistema digestivo?, ¿cuál es la importancia del sistema digestivo?, ¿qué enfermedades pueden afectar al sistema digestivo y cuáles son sus causas? Este mapa fue consignado en el cuaderno como parte de la conceptualización. Después de realizar esta actividad, y con base en la lectura, los estudiantes relacionaron los conceptos vistos durante toda la clase.

Para finalizar, y como actividad de cierre, los estudiantes elaboraron una pequeña maqueta del sistema digestivo y expusieron cómo la hicieron, los materiales utilizados y las partes y funciones del mismo. Con el desarrollo de esta actividad se buscó no solo que los estudiantes demostraran la comprensión del tema, sino que fortalecieran sus habilidades comunicativas y de expresión oral.

El desarrollo de actividades que implican que el estudiante exprese sus ideas, pensamientos y comprensiones de manera oral, es decir, que hagan visible su pensamiento, constituye un gran paso para el fortalecimiento de la comprensión lectora, ya que, como lo afirman Ritchhart, Church & Morrison (2014), “Cuando hacemos visible el pensamiento no solamente obtenemos una mirada acerca de los que el estudiante comprende, sino también acerca de cómo lo está comprendiendo” (p.64). Por lo anterior, develar el pensamiento de los estudiantes a través de su expresión oral, no solo fortalecerá sus competencias comunicativas, sino que permitirá al docente comprender cómo ellos avanzan el desarrollo y el fortalecimiento de su proceso de comprensión. En palabras de Ritchhart, Church & Morrison (2014): “Solo cuando comprendemos qué están pensando y sintiendo nuestros estudiantes, podemos utilizar ese conocimiento para apoyarlos y mantenerlos involucrados en el proceso de comprensión” (p.64).

### Clase 3

En esta ocasión se implementó para la clase de sociales, con el tema “Etnias colombianas”, la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso”. El objetivo de esta rutina era llevar a los estudiantes a la comprensión profunda sobre un tema que no todos conocían o que conocían de manera parcial. El objetivo para esta clase fue:

- Reconocer la diversidad étnica y cultural de Colombia

En la actividad inicial se les dio a los estudiantes una copia de la rutina, con una pequeña variación, en la que se planteaban varias preguntas relacionadas con la temática a abordar, para que ellos las respondieran. Posteriormente, y luego de socializar las respuestas dadas por los estudiantes, nos dirigimos a la sala de audiovisuales para ver un video en el cual se explicaba la temática. Ellos observaron con atención y cada uno fue observando las respuestas que dio en la primera parte de la rutina y fue tomando apuntes para contestar el momento del “ahora pienso”. Después de ver el video se socializaron los aspectos que más llamaron la atención del mismo y todos se dirigieron al salón para diligenciar la segunda parte de la rutina, como se muestra a continuación.



*Figura 35.* Desarrollo de la Rutina de pensamiento antes pensaba-ahora pienso. Evidencia fotográfica del desarrollo en clase de la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso” con los estudiantes de grado 3°.

El desarrollo de esta rutina permitió que los estudiantes exploraran sus conocimientos previos, razonaran con evidencia después de observar el video, establecieran conexiones entre los conocimientos previos y la información presentada y captaran la esencia de los conceptos. Se encontró que este tipo de actividades estimulan el pensamiento de los estudiantes, crean asombro en ellos, desarrollan sus capacidades para interpretar y sintetizar información expresada de manera diferente y aprender a través de ellas que la lectura no se hace solo mediante textos escritos. El desarrollo de esta rutina abarcó todos los momentos de la clase, inclusive la evaluación, que se desarrolló a través de la socialización de las respuestas escritas por los estudiantes en los dos momentos de la rutina.

Gracias a este tipo de actividades, los estudiantes se han hecho más conscientes de su proceso de aprendizaje. Algunos reconocen que la falta de concentración y atención perjudica su capacidad para comprender los conocimientos y, además, que los aportes de los demás compañeros apoyan la construcción de conceptos.

El hecho de plantear actividades que giren en torno a preguntas hace que el estudiante explore en sus pensamientos y se cree en el aula una oportunidad para fomentar pensamientos más profundos, de los que surgen aún más preguntas por parte de los estudiantes. De igual manera, al trabajar preguntas en el aula, el docente tiene la oportunidad de desarrollar su capacidad de escucha y mostrar a sus estudiantes que a través de esta práctica se construye conocimiento de manera colectiva y se logra un avance en el desarrollo del proceso de comprensión, puesto que mediante el ejercicio de discusión entre docentes y estudiantes se establecen procesos comunicativos que integran a los dos y los hacen participantes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Ritchhart et al., 2014).

#### Clase 4

La siguiente clase se desarrolló en el área de lenguaje con el tema “El verbo”. En esta, se implementó el uso de ordenadores gráficos a través de la rutina de pensamiento “Generar-clasificar-conectar-elaborar: mapas conceptuales”. El propósito es que los estudiantes organicen las ideas centrales de un tema y revelen su pensamiento y comprensión. De igual manera, se implementó la rutina “Comparto en parejas”, cuyo propósito es que los estudiantes articulen sus ideas y pensamientos, razonen y expongan sus puntos de vista, para propiciar la construcción colectiva de conceptos y fortalecer a su vez las competencias comunicativas de los mismos. Estas dos rutinas en esta ocasión están fusionadas.

Los objetivos para esta clase fueron:

- Reconocer que el verbo es la palabra que indica una acción.
- Identificar los tiempos verbales, presente, pasado y futuro.
- Utilizar correctamente los tiempos verbales.

El desarrollo de la clase implicó que, como actividad de inicio, los estudiantes se organizaran en parejas y leyeran de manera individual los conceptos abordados en la clase anterior y de ellos extrajeran las ideas más importantes según criterio y luego las contrastaran con su pareja. Esta actividad implicó la síntesis de los conceptos, elemento importante para el desarrollo de la comprensión. A continuación, se muestra el desarrollo de este momento.



*Figura 36.* Rutina de pensamiento Generar-Clasificar-Conectar-Elaborar: mapas conceptuales. Evidencia fotográfica del desarrollo de la Rutina de pensamiento con los estudiantes de grado 3°. Momento 1.

Después de extraer las ideas principales de manera individual, por parejas compartieron las ideas que escribieron y llegaron a darse cuenta de que en algunas concordaban y que había otras que cada uno vio y eran diferentes. Esta actividad les permitió ver que para el otro hay ideas importantes que pueden complementar su comprensión del tema. Seguidamente, la instrucción fue recopilar en un solo lugar las ideas importantes para el grupo.



*Figura 37.* Rutina de pensamiento Generar-Clasificar-Conectar-Elaborar: mapas conceptuales y comparto en pareja. Evidencia fotográfica del desarrollo de la Rutina de pensamiento con estudiantes de grado 3°. Momento 2.

Acto seguido, los estudiantes estructuraron de manera organizada en mapa conceptual las ideas que compilaron, teniendo en cuenta la secuencia coherente de los conceptos abordados y una organización lógica para que el mapa fuera comprendido por cualquier lector. Los resultados de esta clase fueron excelentes, todos lograron percibir la mecánica de trabajo propuesta y desarrollaron un trabajo en equipo muy enriquecedor, abarcando los conceptos y estructurándolos organizadamente, como se muestra en estas fotos.



*Figura 38.* Desarrollo Rutina de pensamiento Generar-Clasificar-Conectar-Elaborar: mapas conceptuales y comparto en pareja. Evidencia fotográfica del desarrollo de la Rutina de pensamiento con estudiantes de grado 3°. Momento 3.

El desarrollo de esta clase permitió evaluar de manera diferente la comprensión del tema. Se evidenció a través de la estructuración de los mapas conceptuales que hubo comprensión del concepto, que los estudiantes tienen capacidad para extraer ideas principales y para organizar su pensamiento mediante un ordenador gráfico. El resultado de estas actividades muestra que poco a poco las estrategias metacognitivas están dando sus frutos. Además, ver la cara de felicidad de los estudiantes por un trabajo bien realizado genera gran satisfacción, y muestra al docente que la transformación de las prácticas de aula y la implementación de diferentes actividades genera en los estudiantes motivación e interés por el conocimiento.

Esta actividad también constituyó un momento de evaluación, pues, mediante la socialización del resumen de sus ideas, los estudiantes pudieron encontrar sus aciertos y errores, corregirlos y mejorarlos colectivamente. Además, ellos mismos se dieron cuenta de la comprensión de este tema, ya que a través de ejemplos ilustraron lo que significaba el verbo e hicieron uso de él en sus diferentes tiempos y de manera acertada.

En el transcurso de las diferentes clases implementadas se estuvo llevando a cabo un proceso de evaluación al inicio, en el desarrollo de la clase y al final, con las diferentes actividades propuestas y desarrolladas, mostrando a los estudiantes la evaluación como un proceso de monitoreo constante del aprendizaje y la construcción del conocimiento, individual y colectivo.

El desarrollo de una evaluación formativa ha permitido a los estudiantes ver esta práctica como un elemento enriquecedor y con el cual pueden darse cuenta de las dificultades que poseen a medida que van avanzando en sus aprendizajes. Escuchar expresiones como “profe, ya sé en dónde me equivoque” o “ya sé porque esta no es la respuesta”, muestran que ellos ya no esperan a que el docente sea quien corrija sus errores, sino que son ellos quienes analizan y se dan cuenta de ello para avanzar y aprender.

El monitoreo del aprendizaje a través de la evaluación es una excelente estrategia metacognitiva, ya que el estudiante está controlando su propio aprendizaje y ajustando las estrategias aprendidas para superar sus dificultades. Entre las diferentes estrategias de evaluación, la socialización se ha convertido en un elemento poderoso para que todos analicen lo que hacen y se den cuenta de sus errores, sin esperar a que alguien (el docente) los haga caer en cuenta de ellos.

Además de la evaluación continua que se hace en cada uno de los momentos de clase, los estudiantes evalúan al docente al finalizar cada uno de los periodos académicos, a través de una rejilla en la cual valoran cómo ha sido su desempeño y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje abordados al interior del aula. Este es un instrumento de apoyo que permite al docente encontrar sus debilidades, analizarlas y mejorarlas, pero también ver sus fortalezas y continuar enriqueciéndolas (Anexo G).

De igual manera, el docente hace una autoevaluación de su trabajo a través de una rejilla. Esto como ejercicio crítico, objetivo, consciente y reflexivo de valoración del trabajo desarrollado al interior del aula (Anexo G).

Las herramientas anteriormente mencionadas le permiten al docente hacer un ejercicio de reflexión, análisis, deconstrucción y reconstrucción continua de la práctica pedagógica, por lo que la evaluación, a la fecha, es un elemento esencial de la transformación de la práctica pedagógica de aula, que a su vez ha fortalecido el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de grado 3°. En este sentido, como lo afirma López (2013), “la evaluación se utiliza para diversos propósitos: para medir el conocimiento, para mejorar el aprendizaje, para promover o imponer cambios o políticas nuevas” (p.15). Así, la evaluación es un instrumento importante para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y de la práctica educativa en general.

Las reflexiones expuestas en este texto provienen del análisis de los diarios de campo y las bitácoras, instrumentos de recolección de datos que permiten al docente reflexionar sobre su quehacer pedagógico y que se diligencian en el siguiente orden: las observaciones de las clases y los hechos relevantes o significativos se escriben en el diario de campo (este trabajo se desarrolla diariamente y teniendo en cuenta los hechos que acontecen en cada una de las clases); en cuanto a la bitácora, este instrumento se diligencia semanalmente, teniendo en cuenta una serie de preguntas que apuntan a que el docente haga un análisis y reflexione sobre la planeación, el desarrollo de la clase, la comunidad de aprendizaje y la conciencia del oficio, a fin de reconocer sus aciertos y fallas para mejorar diariamente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Anexo E).

### **Tercera Reflexión**

El cambio en la estructura, el diseño y el desarrollo de planeaciones en el marco de la metacognición, permitió a la docente desarrollar procesos de enseñanza integrales, organizados y con objetivos claros, que propenden no solo por el progreso del proceso educativo, sino por



proveer a los estudiantes las estrategias y herramientas necesarias para superar sus dificultades y enriquecer sus fortalezas. De igual manera, esta transformación le permite a los estudiantes hacerse partícipes de sus procesos de aprendizaje, reflexionar continuamente sobre qué están haciendo, cómo lo están haciendo y entender para qué les sirve lo que están aprendiendo: aspectos de gran importancia si se desea que se fortalezca el proceso de comprensión en todos sus ámbitos.

Con respecto a la implementación de las rutinas de pensamiento, es importante resaltar que estas estrategias, planteadas con un objetivo claro, han fortalecido las competencias comunicativas de los estudiantes, pues para ellos ahora es más fácil expresar lo que están pensando, debatir con argumentos las opiniones de sus compañeros y defender sus puntos de vista. Estas acciones muestran que ellos están haciendo visible su pensamiento, ya que sus capacidades de observación, análisis, razonamiento, inferencia, entre otras, se han fortalecido y les permiten llegar a la comprensión de manera más efectiva, no solo de los textos que leen, sino de sus acciones, de los comentarios e ideas de sus compañeros y de las actividades desarrolladas en general.

En cuanto al desarrollo de la comprensión lectora, la implementación de actividades de lectura estructuradas en los momentos del antes, durante y después que plantea Solé (1992), le ha permitido al docente reconocer las fallas que estaba teniendo en el desarrollo de este proceso, entender que el desarrollo de esta competencia depende en gran medida del establecimiento de objetivos claros de lectura y de la estructuración de actividades que favorezcan el desarrollo de este, encontrar las dificultades que los estudiantes tienen en este proceso y comprender que indagar y partir de los conceptos previos que los estudiantes poseen, vinculando a su vez el contexto y las experiencias más cercanas del estudiante en su desarrollo de la lectura, permiten

que el proceso de comprensión tenga mayor significado para los estudiantes y se genere una construcción de significado sólida y significativa para los estudiantes. Es decir, la lectura se ha convertido en un proceso de interacción continua entre texto, contexto y lector.

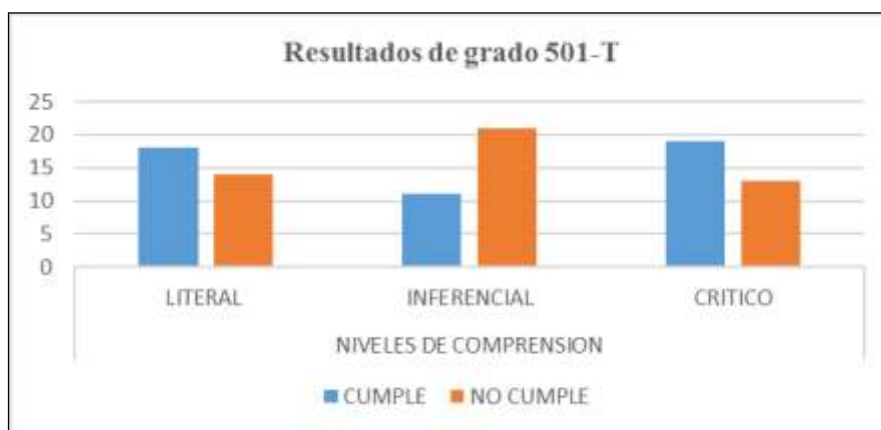
Como lo afirma Lerner (1984),

La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto. (Ministerio de Educación Nacional, 1998. p.47)

Finalmente, en este momento los estudiantes reconocen que se hace evaluación en cada uno de los momentos de clase y este saber ha generado que su estrés y sentimiento negativo al proceso de evaluación disminuya paulatinamente. Se puede decir que disfrutaban de la evaluación y esto se ha evidenciado en el desarrollo de los diferentes talleres y actividades evaluativas realizadas en las diferentes clases, logrando convertir la evaluación en un proceso amigable. Ahora el docente, más que evaluar para generar “notas”, evalúa para formar y construir conocimiento con sus estudiantes, para conocerlos, conocer sus dificultades con respecto al aprendizaje y buscar las estrategias adecuadas y necesarias para ayudarlos a avanzar.

#### 4.3.4. Aula 4

Las prácticas pedagógicas del aula 4 comenzaron con la realización de una prueba diagnóstica de entrada con la cual se buscaba determinar el nivel de dificultad presentado en el proceso de comprensión de lectura de los 32 estudiantes del grado quinto en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico. Por lo cual, se hizo necesario aplicar una prueba liberada determinada por el Icfes para este grado. Dicha prueba estaba organizada con preguntas de selección múltiple con única respuesta, hecho que facilitó el proceso de revisión y valoración, ubicando a cada estudiante en el nivel correspondiente a su desempeño. Se encontró que el 14 % de la población escolar presentaba dificultades en el nivel literal, 21 % en el nivel inferencial y 13 % en el nivel crítico.



*Figura 39.* Comparación de resultados de niveles de comprensión lectora de estudiantes del Grado Quinto Jornada Tarde. Resultados de la Prueba diagnóstica de comprensión tomada del Instituto para la Evaluación de la Educación - Icfes.

Este hecho permitió encaminar y desarrollar la investigación desde el aula escolar y fortalecer el proceso de comprensión lectora mediante la incorporación de estrategias metacognitivas que dinamizaran la labor pedagógica y afianzaran los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento en los estudiantes, mediante la organización de actividades tendientes a mejorar su desempeño lector en cada una de las áreas del conocimiento.



**Ficha de caracterización de la velocidad de lectura**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_  
 Grado escolar: \_\_\_\_\_  
 Institución educativa: \_\_\_\_\_  
 Día: \_\_\_\_\_ Mes: \_\_\_\_\_ Año: \_\_\_\_\_  
 Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de terminación: \_\_\_\_\_

Prueba al estudiante que aparece a leer el texto en voz alta, activa el cronómetro en el momento en que él o ella comienza a leer. Cuando termine de leer, detiene el cronómetro y anota el tiempo en segundos.

| Nivel de lectura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Muy lenta        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Lenta            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Rápido           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Óptimo           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

**Ficha de calificación de los resultados**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_  
 Grado escolar: \_\_\_\_\_  
 Institución educativa: \_\_\_\_\_  
 Día: \_\_\_\_\_ Mes: \_\_\_\_\_ Año: \_\_\_\_\_  
 Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de terminación: \_\_\_\_\_

Prueba al estudiante que aparece a leer el texto en voz alta, activa el cronómetro en el momento en que él o ella comienza a leer. Cuando termine de leer, detiene el cronómetro y anota el tiempo en segundos.

| Nivel de lectura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Muy lenta        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Lenta            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Rápido           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Óptimo           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

**Ficha de caracterización lectora**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_  
 Grado escolar: \_\_\_\_\_  
 Institución educativa: \_\_\_\_\_  
 Día: \_\_\_\_\_ Mes: \_\_\_\_\_ Año: \_\_\_\_\_  
 Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de terminación: \_\_\_\_\_

Prueba al estudiante que aparece a leer el texto en voz alta, activa el cronómetro en el momento en que él o ella comienza a leer. Cuando termine de leer, detiene el cronómetro y anota el tiempo en segundos.

| Nivel de lectura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Muy lenta        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Lenta            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Rápido           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Óptimo           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

Figura 41. Fichas de caracterización de velocidad lectora. Estas fichas se implementaron con el grado quinto, y fueron proporcionadas por el programa para la transformación de la calidad educativa PTA.

Por consiguiente, se aplicó esta rejilla a los 32 estudiantes, evidenciándose que el nivel más alto de dificultad en la velocidad lectora se presentó en la lectura muy lenta con el 31,25 %, en el nivel lento con el 21,88 %, nivel rápido 28,13 % y nivel óptimo en un 18,75 %. A grandes rasgos, el desempeño escolar de este grupo era bajo en la mayoría de áreas del conocimiento y se les dificultaba seguir procesos lectores especialmente amplios.

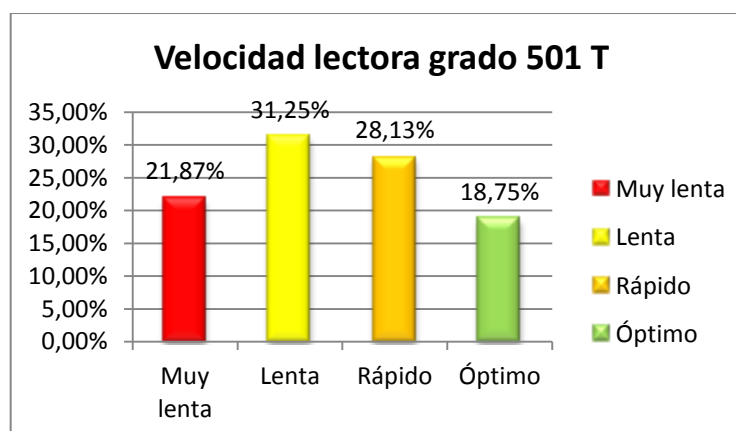


Figura 42. Resultados de velocidad lectora grado Quinto –Tarde. Resultados de velocidad lectora grado quinto tomado del programa para la transformación de la calidad educativa PTA.

Ahora bien, una vez detectada la problemática escolar en el aula 4, se hizo necesario organizar las actividades pedagógicas bajo una planeación curricular pensada en las necesidades y características de los estudiantes de grado quinto, en relación con su velocidad lectora y los

niveles de comprensión en los que mayor dificultad presentaban. Para ello se comenzó cambiando el proceso de organización de la clase, desarrollando una planeación que tuviese claros los procesos que se querían ir trabajando con los estudiantes de acuerdo con las áreas del conocimiento y los ejes temáticos, y registrando la información de mayor importancia a través de unos componentes básicos en los cuales se pudiese ver la incorporación de los procesos metacognitivos con los cuales se buscaba fortalecer su proceso de comprensión lectora.

*Figura 43.* Proceso de planeación curricular. Formato de planeación curricular con los parámetros de planeación basados en el MEN y PTA

Luego, para poder construir esta planeación, se tomaron como base los parámetros suministrados por el PTA y el Ministerio de Educación Nacional, con lo cual el docente cambia la dinámica para orientar la enseñanza en el aula. Ahora bien, dichos componentes partían de una descripción de los datos del autor de la unidad, una descripción general de la unidad, los conceptos básicos de aprendizaje, las características de la población, el contexto social, los procesos pedagógicos y la evaluación, como se muestra a continuación en un ejemplo del proceso de planeación.

**Planeación curricular Aula N°4.**

- **Descripción de la unidad**

**Institución Educativa:** Gonzalo Jiménez de Quesada

**Sede:** General Santander

**Área:** Ciencias Naturales

**Municipio:** Suesca

**Grado:** Quinto

**Periodo:** Uno

**Fecha de aplicación:** 13 al 20 de febrero de 2017

**Lugar:** Aula de clase

**Título de la unidad:** Organización interna de los seres vivos.

**Tema:** El reino animal.

**Estándar** (entorno vivo): Identifico estructuras de los seres vivos que les permiten desarrollarse en un entorno y que puedo utilizar como criterios de clasificación.

**Derecho Básico de Aprendizaje:** Comprende que los sistemas de los seres vivos están formados por órganos, tejidos y células, y que la estructura de cada tipo de célula está relacionada con la función del tejido que forma.

**Objetivo de aprendizaje:** Describe y clasifica los animales según su estructura, sistema de reproducción, alimentación y ecosistema.

**Conceptos:** Características básicas – Estructura interna de un animal.

**Metodología:** Se utilizará una metodología bajo el modelo de aprendizaje significativo, teniendo en cuenta el contexto del estudiante y sus saberes previos, empleando pasos y procesos que permitan ampliar su conocimiento científico con experiencias sencillas pero productivas para su vida. Todo ello se llevará a cabo mediante prácticas continuas acorde a los temas de su nivel, estándares curriculares, derechos básicos de aprendizaje, en el marco del trabajo cooperativo.

En este componente, la docente determina que la práctica pedagógica se desarrollará en varias sesiones, con una intensidad horaria de 3 horas semanales, proyectando actividades de aprendizaje en las cuales los estudiantes describan y clasifiquen los animales según su estructura interna, su sistema de reproducción, su alimentación, entre otros. Esto se hará orientando los conceptos y las características de los animales vertebrados e invertebrados. Para lo anterior, se tendrán presentes los siguientes procesos pedagógicos:

**Actividad de Inicio:** El docente hace la presentación del tema y da a conocer a los estudiantes los objetivos de aprendizaje. Realiza una actividad de motivación en la cual conecta los saberes previos de los estudiantes con los objetivos de aprendizaje, teniendo presente el contexto. Se apoya con diversos instrumentos en el proceso, como las rutinas básicas de pensamiento y una guía de orientación del proceso lector, que le sirvan para desarrollar de manera progresiva pero integral los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto, buscando mejorar el proceso de aprendizaje con los estudiantes en el área de ciencias.

Buscará activar los procesos básicos de pensamiento de sus estudiantes, a través de preguntas generadoras, observaciones, descripciones y análisis de diversas situaciones, relacionándolas con su entorno vivo. De esta manera, dará inicio al proceso metacognitivo del *antes*, el cual le



permite fortalecer la comprensión lectora, vinculando al estudiante en su proceso pedagógico y teniendo presente sus características, inquietudes, necesidades y el ambiente escolar, para elevar su desempeño y mejorar el proceso de enseñanza. Para ello, utilizará distintos tipos de textos y recursos de apoyo para cada momento del trabajo desarrollado con los estudiantes de la siguiente manera:

Comienza por orientar a los estudiantes en las normas de trabajo del aula de clase e indica que en la primera sesión se desarrollará el tema de la estructura interna de los animales, los cuales contribuyen en la vida del ser humano de distintas maneras. Para ello, la docente presenta imágenes con las cuales busca activar su atención y conocer de los estudiantes sus saberes previos para orientarlos mejor frente al tema. Luego presenta la primera lámina de un animal invertebrado y sobre ella plantea al grupo las siguientes preguntas: ¿qué observan en la lámina?, ¿qué animal se muestra allí?, ¿dónde podemos encontrar este ser vivo?, ¿en tu municipio podemos encontrar esta clase de animal?, ¿qué te hace decir eso?, ¿de qué se alimentará esta especie?, ¿cómo la podemos diferenciar de otros animales? Y luego muestra la segunda imagen con el objeto de lograr comparar las especies y hacer que los estudiantes desarrollen procesos de diferenciación de acuerdo con las características de cada ser y, a su vez, los relacionen con especies propias de su contexto, ampliando el proceso de enseñanza con más preguntas generadoras como ¿cómo es su cuerpo?, ¿por qué este animal puede volar?, ¿de qué está cubierto su cuerpo?, ¿en qué se diferencia del primer animal?, ¿estas dos especies pueden vivir en un mismo ecosistema o medio natural?, ¿por qué?, ¿este animal tendrá células como el ser humano?, ¿puede adaptarse a cualquier medio?

De esto se pudo evidenciar que las respuestas obtenidas por algunos estudiantes eran cortas, pues se mostraban inseguros al expresar sus ideas por temor a equivocarse. Por eso, la docente

fue orientando la temática y brindado la confianza para que ellos participaran, dando opiniones frente a cada lámina, creando un espacio agradable de aprendizaje y adicionalmente utilizando en el proceso de comprensión una rutina de pensamiento “veo, pienso, pregunto”, con la cual buscaba que los estudiantes realizaran procesos de descripción, interpretación y formulación de cuestionamientos frente lo que observaban, inquietando su pensamiento con una imagen que mostraba el proceso de desarrollo de un ser vivo invertebrado como lo es la oruga-mariposa.



*Figura 44.* Rutina de pensamiento veo-pienso-pregunto. Orientacion de rutina de pensamiento veo-pienso-pregunto para analizar el proceso de desarrollo y reproduccion de la mariposa.

Encontrar que al comienzo de socializar la rutina los estudiantes se sentían algo inseguros al describir, preguntar por temor a ser objeto de burla o por equivocarse en sus apreciaciones, sirvió para indicarles normas y reiterarles la importancia de aprender a valorar la opinión y las ideas de otros, así como compartir distintos puntos de vista frente a lo observado.

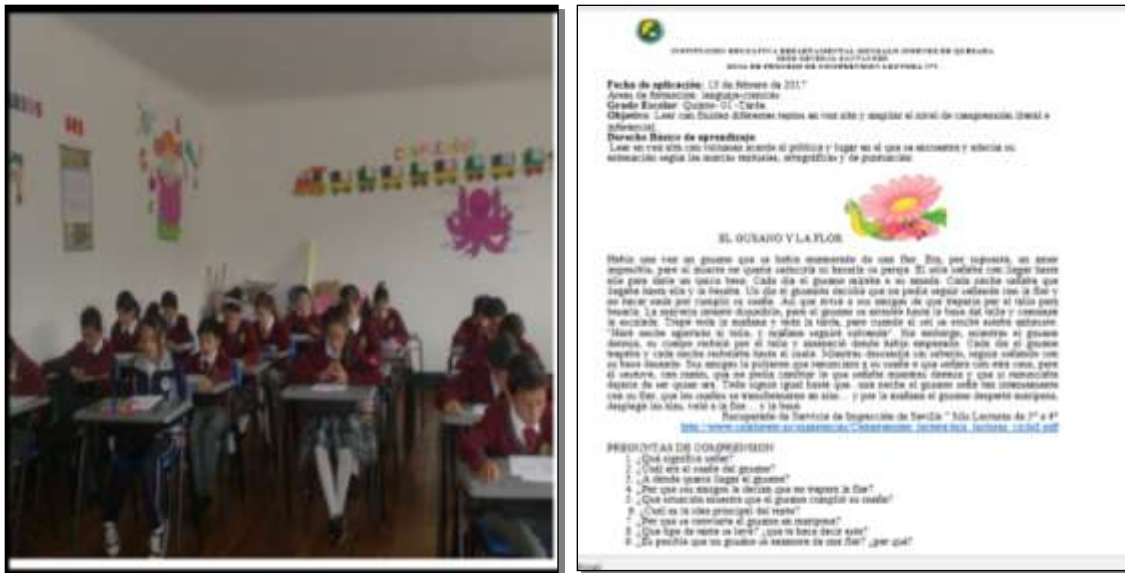


Figura 45. Lectura “La flor y el gusano”. Esta actividad de lectura contiene preguntas literales, inferenciales y críticas, para trabajar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto.

En esta actividad se vio que algunos estudiantes describían fácilmente el proceso de desarrollo de la mariposa y otros en cambio tenían dudas que expresaron a través de preguntas: ¿por qué el cuerpo de la oruga es pegajoso?, ¿por qué al coger la mariposa su cuerpo se vuelve polvo?, ¿por qué la oruga no sigue su vida y su crecimiento normal como otro ser vivo, sino que tiene que cambiar su forma?, ¿por qué las mariposas duran una o dos semanas y se mueren?, ¿cómo puede volar, sino tiene huesos que le sostengan sus alas?, ¿por dónde expulsa la oruga sus huevos?, ¿el proceso de reproducción de una mariposa es igual al de una mosca o una araña?, ¿por qué las mariposas tienen sangre si no tienen venas o arterias como los humanos?

Este hecho permitió comprender que estos estudiantes se estaban conectando con la temática y a su vez establecían de manera sencilla hipótesis a las que debían encontrar solución a través de la ampliación de sus conocimientos. Para ello, la docente leyó un texto que hablaba de la evolución de la mariposa, aclaró dudas y permitió que ellos fueran encontrando la solución a las preguntas con las explicaciones dadas y su comprensión textual, además de señalar las características y la estructura de la mariposa. Luego hizo más comparaciones, es decir, utilizó

estas estrategias para enseñar y aprender, así como para ofrecer la posibilidad a los estudiantes de argumentar lo que iban comprendiendo.



Figura 46. Guía de Proceso lector. Orientación del proceso lector con la guía estructurada en los momentos metacognitivos del antes-durante.

Después, la docente une a ese proceso lector una actividad de lectura individual cuyo texto es “El gusano y la flor”. Este sirvió para enlazar las preguntas y las necesidades educativas de los educandos. La docente incorporó a la clase una guía del proceso lector que le permitiera orientar la lectura y el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, siguiendo los procesos metacognitivos, desarrollando actividades específicas según el momento donde iban construyendo y resolviendo preguntas, y dando paso a desarrollar la comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico, lo cual sirvió para ir analizando la manera como los estudiantes encontraban lo fundamental del texto y cómo lo relacionaban con los conceptos, enlazándolo a su vez con la imagen de la rutina de pensamiento.

Luego pudo comprobar que las preguntas que fueron surgiendo con la lectura y las dadas al comienzo que parecían muy sencillas eran en realidad una muestra del desarrollo del pensamiento científico de los estudiantes, y que podrían ser utilizadas más adelante para nuevas investigaciones en el aula, pues se estaba despertando el interés por la ciencia y la evolución de los seres en algunos estudiantes. Esto hizo que la docente cambiara lo planeado, adicionando actividades en las cuales sus estudiantes buscaran y compararan nuevos seres según su preferencia, y que explicaran su estructura y su sistema de reproducción a través de ejercicios de descripción y exposición, además de orientar la formación de las especies que les causó curiosidad a los estudiantes como las arañas y las moscas. También amplió su proceso lector con consultas, motivándolos a aprender y encontrar sentido al proceso educativo que se llevaba a cabo en su aula de clases. Esto benefició a sus estudiantes y dinamizó su labor pedagógica de un modo más oportuno y agradable. Además, esa variación les permitió adquirir mayor seguridad y presentar sus ideas con más claridad a sus demás compañeros.

#### **Actividad de conceptualización y entrada:**

Mediante una práctica guiada, la docente explica las características de los animales vertebrados e invertebrados a través de un cuadro comparativo, dando ejemplos claros y utilizando para ello animales propios de la región que los estudiantes reconocen, utilizándolos a través de la comparación en su simetría, la conformación de su cuerpo, el proceso de su desarrollo, su alimentación, su hábitat y su sistema de locomoción, mediante una tabla de información. Esta sirvió para que los estudiantes establecieran diferencias y similitudes, identificando acciones específicas de cada ser, asociándolos según sus características, es decir, para visualizar la comprensión en los distintos niveles de una manera sencilla pero productiva.

Después, la docente amplía lo explicado con otra guía lectora de trabajo individual, titulada “Aprendiendo sobre los animales”, en la cual se clasifican los animales en grupos de acuerdo con sus particularidades y apoyo. Esa guía tiene una serie de actividades en las cuales integran a los estudiantes para que vayan expresando ideas a través de un trabajo en equipo, pero para ello primero asigna responsabilidades a nivel individual en las que ellos vayan construyendo sus propias ideas, dándole solución a las preguntas de la guía y luego sí mediante el trabajo grupal intercambian sus experiencias, se confrontan sus conocimientos frente a lo leído por cada uno. Esto les ayuda a conocer diversos puntos de vista y a aprender a trabajar en grupo, afianzando con ello nuevas posibilidades de adquirir conocimiento.



Figura 47. Guía de proceso lector “Aprendiendo más sobre los animales”. Proceso de lectura individual trabajado con los estudiantes de grado quinto.

Luego, esa asignación de trabajo, la docente la estructuró de la siguiente manera:

**Trabajo individual:** Aquí, con el objetivo de mantener el interés y despertar la curiosidad de aprendizaje en los estudiantes, la docente entrega de manera distinta una ficha con una figura para descubrir un animal, en la cual deben unir números o puntos de manera secuencial para encontrar la especie natural que analizarán, relacionándola con el documento dado, indicando

con ello a los educandos que, al igual que la ficha, todo proceso científico necesita de unos pasos, un orden lógico y una secuencia para obtener resultados; y que cuando se lee también se debe comenzar por relacionar el título con el contenido y determinar si la imagen corresponde con este, etc. Es decir que la docente fue orientándoles al uso de nuevas estrategias para lograr resultados favorables para aprender y comprender mejor. También solicitó que fueran aplicando color a la ficha según las descripciones hechas, resaltando con ello el objetivo que tiene la imagen en el aprendizaje y cómo puede ser útil a la hora de reconocer todo aquello que nos rodea por sus colores y formas.

Luego la docente pide leer “Aprendiendo más sobre los animales” y resolver los cuestionamientos presentes en el texto. Mientras tanto, ella va revisando el proceso lector que hacen los estudiantes a nivel individual y aclara dudas. Lo refuerza después con el trabajo de una segunda rutina de pensamiento que les permite a los estudiantes aclarar aún más sus ideas, ordenarlas y ubicarlas según las condiciones y características de los seres invertebrados y vertebrados encontrados en las fichas. Esta rutina de pensamiento era “comparo y contraste” a nivel individual, con la cual se hicieron conexiones y a su vez se identificaron aspectos propios de cada ser vivo.

Así, la docente observó que cuando se fue desarrollando esta rutina de pensamiento, se les facilitó más a los estudiantes resolverla porque el tema despertó su interés. También, comprendieron lo leído, pues se utilizó un lenguaje sencillo para relacionarlos con el texto, haciendo con ello que socializaran mejor sus ideas ante sus demás compañeros y participaran de un modo activo.

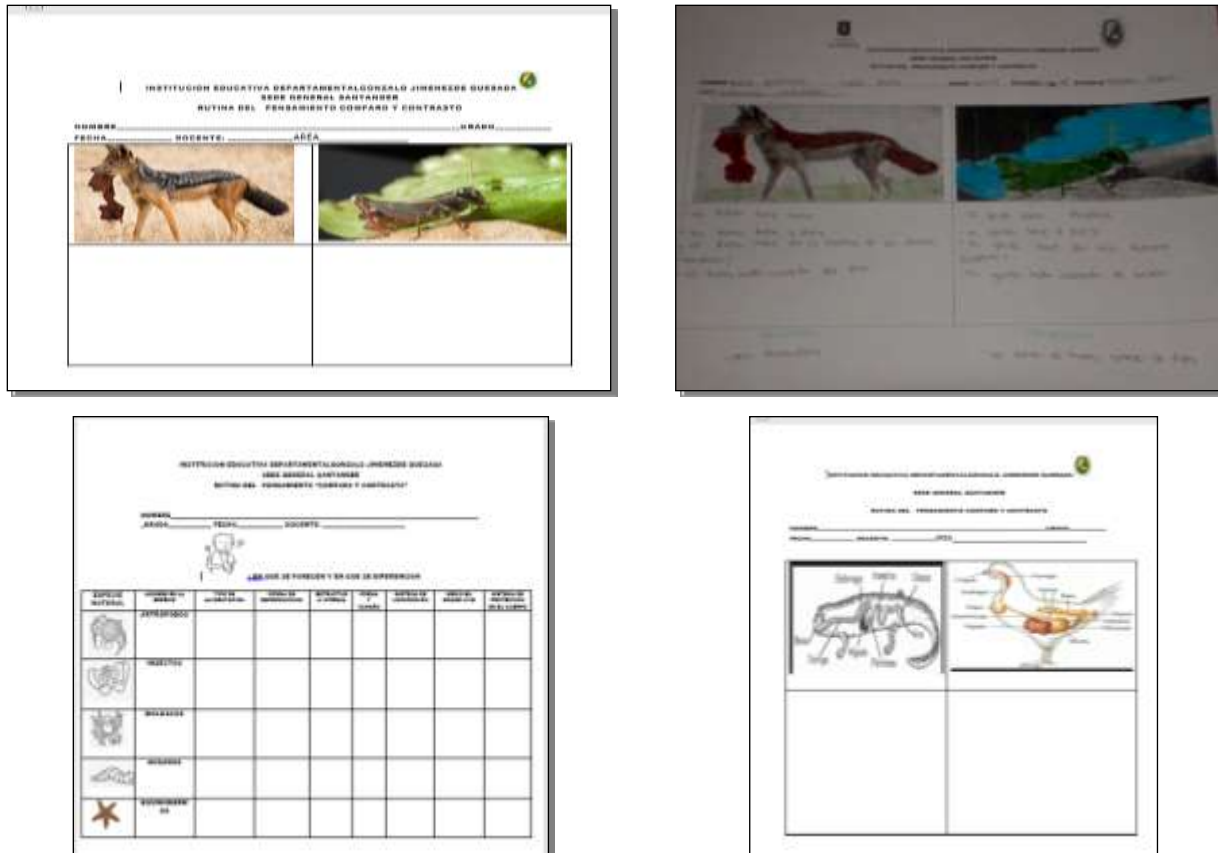


Figura 48. Rutinas de pensamiento “comparo y contraste”. Proceso de comparación y selección de características de cada especie animal.

### Actividad integradora

En este momento pedagógico, el docente orienta las actividades a través de un trabajo compartido, fortaleciendo más el aprendizaje de los estudiantes, intercambiando saberes y experiencias, enriqueciendo con ello cada etapa del proceso educativo y desarrollando más las habilidades comunicativas de los estudiantes, socializando cada resultado y generando nuevos interrogantes frente a las temáticas vistas. Luego, una vez se da solución al trabajo individual, la docente indica a los estudiantes que se organicen en grupos de trabajo de acuerdo con la especie animal analizada.

Para reunirse, la docente indica que deben hacerlo a través de sonidos o gestos según la especie descubierta, luego socializar sus respuestas y nombrar un estudiante como representante



o vocero del grupo, otro como secretario, asignando roles para hacer más productivo el trabajo cooperativo. Luego, pide que completen el cuadro teniendo presente la rutina de pensamiento “palabra, frase, oración” y coloquen en el tablero los datos más importantes para exponer frente a los demás grupos su especie, dando las características más importantes para reconocerlo.

Con esta rutina la docente buscó integrarlos y desarrollar actividades que fortalecieran su nivel de comprensión y pensamiento sintetizando sus ideas, ubicando los términos de mayor importancia a la hora de describir, explicar, resumir y plantear argumentos a otros mediante un trabajo compartido al completar el ejercicio en la galería y exponer lo más importante de su especie.

El formulario contiene un encabezado con el título de la actividad y espacios para el nombre del estudiante y la fecha. Incluye un espacio para el tema y una ilustración de un niño y un animal. El cuadro principal tiene las siguientes columnas y filas:

|              | Palabra  | Frase  | Oración   |
|--------------|--|--|---|
| DEFINICIÓN   | Una palabra que nos ayuda a describir la estructura del texto. | Una frase que nos ayuda a comprender el texto. | Una oración que nos permite argumentar e interpretar. |
| ESTRUCTURA   |  |  |   |
| ALIMENTACIÓN |  |  |   |
| REPRODUCCIÓN |  |  |   |

Figura 49. Rutina de pensamiento “palabra, frase, oración”. Rutina para determinar la estructura alimentación y reproducción animal.

Con estas estrategias utilizadas en el aula, la docente permitió que los estudiantes seleccionaran, clasificaran y organizaran las ideas según su importancia, ya que esto les ayuda a comprender la estructura y la secuencia textual, además de desarrollar sus procesos básicos de pensamiento ampliando sus expresiones y su vocabulario, buscando términos propios del texto que les ayudara para explicar a otros sobre lo leído y, a su vez, ampliando más conceptos,

significados, de acuerdo con el contenido textual. Adicionalmente, estas estrategias ayudaron al estudiante a interiorizar lo leído para poder hablar con mayor propiedad del texto frente a otros.



*Figura 50.* Aplicación de rutina de pensamiento “palabra, frase, oración” a nivel grupal. Registro de la rutina en la galería.

En seguida, para lograr mayor integración y permitir la ampliación del conocimiento de las especies, la docente asigna a los estudiantes el desarrollo de un trabajo creativo grupal donde elaboren una cartelera en la cual representen el medio natural de cada especie. Para ello pide buscar más información sobre este, colocando diferentes elementos que les ayuden a los demás compañeros a reconocer esta especie natural, utilizando diferentes materiales.

Al realizar esta actividad, se presentó algo de indisciplina al comienzo por el mismo interés de pintar, pegar, dibujar, pero a su vez fue motivante el verlos con interés por destacarse con su trabajo, y la forma como algunos de ellos elaboraron esquemas que explicaban con más seguridad, porque ampliaron su conocimiento leyendo sobre su especie



*Figura 51.* Construcción de carteleras con una especie natural seleccionada. Trabajo grupal creativo desarrollado en el aula.

### Actividad de cierre y retroalimentación

Aquí la docente lleva a cabo el proceso metacognitivo del *después* y realiza un refuerzo del trabajo hecho. Además, evalúa de manera conjunta con el estudiante lo enseñado, revisando y confrontando cada momento aprendido a través de cuestionamientos a nivel individual y colectivo, de manera oral y escrita.

Para ello, utiliza algunas estrategias reflexivas y un instrumento de valoración a través de una rejilla de comprensión del proceso lector, teniendo presentes los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico e intertextual. La rejilla la diligencia con base en unas actividades que los estudiantes de manera individual deben realizar como son: realizar un resumen general de lo visto en clase, elaborar un ordenador gráfico en el cuaderno y definir términos propios de lo explicado en clase.

| NIVEL DE COMPRENSIÓN                     |   | INDICADORES                           |  | EVALUACIÓN |      |
|--|---|---------------------------------------|--|------------|------|
| LITERAL                                  | INFERENCIAL   | CRÍTICO                               | INTERTEXTUAL                                     | BAJO       | ALTO |
| Identificar el tema principal del texto. | Identificar el propósito del texto.                   | Identificar los argumentos del texto. | Identificar los recursos lingüísticos del texto. |            |      |
| Identificar los personajes del texto.    | Identificar las ideas principales del texto.          | Identificar los errores del texto.    | Identificar los recursos visuales del texto.     |            |      |
| Identificar los detalles del texto.      | Identificar las relaciones entre las ideas del texto. | Identificar los valores del texto.    | Identificar los recursos sonoros del texto.      |            |      |
| Identificar los detalles del texto.      | Identificar las relaciones entre las ideas del texto. | Identificar los valores del texto.    | Identificar los recursos sonoros del texto.      |            |      |
| Identificar los detalles del texto.      | Identificar las relaciones entre las ideas del texto. | Identificar los valores del texto.    | Identificar los recursos sonoros del texto.      |            |      |

Figura 52. Rejilla del proceso lector con los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico, intertextual y velocidad lectora. Esta rejilla incluye una escala de valoración lectora de bajo, básico y alto.

Adicionalmente, la docente busca ampliar el conocimiento sobre otros seres buscando otros espacios diferentes al aula de clases. Para ello pide realizar la consulta de nuevos términos en la biblioteca y responder las preguntas ¿cuáles son los derechos de los animales?, ¿cuáles animales

están en vía de extinción en Colombia o en el mundo?, ¿qué está haciendo el hombre para no destruirlos y convivir en paz con ellos? Y con estas preguntas lograr en los estudiantes el reconocimiento de otros seres útiles en su vida.



*Figura 53.* Actividad de búsqueda de términos. Ampliación de vocabulario de acuerdo al tema visto.

Fomentando a su vez valores como la responsabilidad y el respeto por otros seres vivos, la docente invita a sus estudiantes a construir un cuento cuyo tema principal sea el cuidado de los animales y el valor de las especies de nuestro medio. Todo con el fin de ir fortaleciendo su pensamiento crítico frente a situaciones como la violencia y la destrucción de especies, desarrollando también sus procesos de escritura y mejorando su nivel de análisis mediante la organización de sus ideas y la búsqueda de términos importantes para expresar a otros sobre el cuidado y valor de las especies naturales.

Así, la docente pudo encontrar la creatividad de los estudiantes al construir sus cuentos y dificultad en algunos para conectar bien sus ideas, haciéndose necesario realizar un ejercicio adicional con ellos, recordando los momentos propios de un cuento en su proceso narrativo, y usando palabras que permitieran reconocer fácilmente el uso del tiempo verbal al redactar las ideas, haciéndose notoria la dificultad con la escritura en algunos estudiantes, los cuales requerían mayor acompañamiento pedagógico.

Posteriormente a ello, la docente hizo de manera conjunta un proceso de retroalimentación, preguntando a los estudiantes qué les agradó de las clases, del tema visto, cómo se sintieron cuando trabajaron las rutinas de pensamiento, qué aprendieron. Todo ello con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas y conocer los puntos de vista de los estudiantes ante lo enseñado. Para ello aplicó una encuesta con la cual indagó en la manera como ellos entendían las rutinas, su uso en su aprendizaje y el grado de aceptación que tenían como una estrategia para aprender.

Figura 54. Encuesta de rutinas de pensamiento. Encuesta aplicada a los estudiantes de quinto para conocer su grado de aceptación en su aprendizaje.

## Evaluación

En la planeación de clase, la docente incluye la evaluación como un proceso formativo y continuo con el fin de verificar y corregir la enseñanza brindada a los estudiantes con el tema dado, y poder de este modo conocer la manera como han aprendido, teniendo presente el desarrollo de cada una de las actividades, la aplicación de rutinas, el uso de estrategias metacognitivas, el sistema de participación escolar, la integración de saberes previos y los nuevos conceptos, así como el logro de los niveles de comprensión lectora. Para esto utiliza las

rúbricas de evaluación del docente, donde los estudiantes son los que evalúan el proceso educativo brindado por su profesor y, a su vez, la rúbrica de autoevaluación del estudiante, donde ellos mismos se evalúan en el desarrollo de su trabajo durante las actividades académicas, haciéndolos más conscientes a la hora de aprender.

The figure shows two evaluation rubrics. The left rubric is for student self-evaluation, titled 'INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL JOSÉ LUIS BARRERA DE QUINANDA' and 'PROCESO DE EVALUACIÓN DOCENTE'. It lists 15 criteria for evaluating a teacher's performance, such as 'Se sabe a sí mismo' and 'Se interesa por el aprendizaje de los alumnos'. The right rubric is for teacher evaluation, titled 'INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL JOSÉ LUIS BARRERA DE QUINANDA' and 'PROCESO DE EVALUACIÓN DOCENTE'. It lists 15 criteria for evaluating a student's performance, such as 'Se sabe a sí mismo' and 'Se interesa por el aprendizaje de los alumnos'. Both rubrics have a grid with columns for 'Criterio', 'Puntaje (1-5)', 'Puntaje (1-5)', and 'Puntaje (1-5)'. Below the grids, there are fields for 'Nombre del evaluado' and 'Fecha'.

Figura 55. Rúbricas de autoevaluación escolar y evaluación docente. Instrumentos para evaluación formativa de docentes y estudiantes

Junto a su proceso de planeación curricular, la docente utiliza e incorpora a sus prácticas pedagógicas el diario de campo con el cual busca mejorar el proceso educativo en su aula, registrando los aspectos más significativos de cada una de las clases, resaltando los avances y progresos escolares y todas aquellas situaciones que evidencian la comprensión de los estudiantes, el desarrollo de la enseñanza o las dificultades presentadas durante la orientación académica, y la incorporación de los procesos metacognitivos. La docente se apoya además en una bitácora que permite responder a preguntas propias de la organización curricular, el desarrollo de la clase y el trabajo con las comunidades de aprendizaje del nivel quinto para mejorar la labor académica y el desempeño en los estudiantes en todas las áreas del conocimiento.

| INSTRUMENTOS DE DESCRIPCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO DESARROLLADO EN EL AULA 4.  |  |
|--|--|
| <p>INFORMACIÓN GENERAL</p> <p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA: GONZALO JIMENEZ DE QUERADA</p> <p>GRADO: QUINTO</p> <p>ÁREA: Ciencias</p> <p>FECHA: 10 de FEBRERO 2017</p> <p>CONTENIDO DISCIPLINAR: REGIONES NATURALES DE COLOMBIA</p> <p>PREGUNTAS DE REFLEXIÓN: ¿Cómo fue la participación y el trabajo desarrollado por mis estudiantes?</p>  |  |
| <p><b>¿CÓMO SE DESARROLLÓ LA CLASE - OBSERVACIÓN</b></p> <p>Se comenzó el día y la participación de los estudiantes cuando se les presentó el video sobre la vida y el proceso pedagógico en los ambientes de aprendizaje y facilitando el trabajo en el aula de clases, más si se ve involucrado como a poco ritmo de pensamiento, ya que los estudiantes ya se están acostumbrando cada vez más a pensar para responder a los ejercicios asignados.</p> <p><b>APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES</b></p> <p>La temática de la clase se logró aplicar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, encontrándose mayor participación y compromiso de los estudiantes cuando se le asignan responsabilidades y se trabaja en forma grupal. Lograron aplicar la rúbrica durante el momento de escribir la idea o frase de conclusión algunos estudiantes, pero mediante un trabajo grupal justificaron conceptos y aclararon dudas mediante un trabajo cooperativo.</p> <p><b>CONCIENCIA DEL DOCENTE</b></p> <p>En las actividades que se han planificado en el aula no solo en el área de Ciencias o lenguaje incorporando las rutinas de pensamiento, como apoyo se ha hecho que el proceso de enseñanza sea más productiva y se alcanzan los objetivos de aprendizaje, planteados al inicio de cada unidad temática, mejorando la tarea educativa, variando las actividades y logrando que los estudiantes aprendan y actúen antes de reaccionar, pues anteriormente lo hacían de un modo segmentado, y no con fluidos, además ha permitido que todos participen y pierdan el temor de opinar e intervenir en las clases, haciendo que uno como docente se comprometa de la responsabilidad de dinamizar la educación de los niños no solo con rutinas o materiales sino cambiando esquemas de enseñanza dentro y fuera del aula de clases.</p> |  |

Figura 56. Diario y Bitácora grado 501-T. Instrumentos de descripción del proceso pedagógico desarrollado en el aula 4.

### Tercera Reflexión

Durante las prácticas pedagógicas y la implementación de las estrategias metacognitivas utilizadas para orientar a los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento, se lograron favorecer de un modo progresivo los niveles de comprensión lectora, desarrollando en las clases los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera más productiva, cambiando la visión de educar, utilizando nuevas estrategias y diversos recursos de un modo didáctico, aprovechando al máximo el potencial de cada uno de los estudiantes, ampliando sus procesos de pensamiento, aflorando en ellos ese interés por participar, expresar sus ideas, formular preguntas y plantear hipótesis sencillas pero ricas en oportunidades, para explorar nuevos conocimientos. Es decir, se logró conectar la actividad educativa con los temas del plan de estudios y la organización de los contenidos curriculares de forma estructurada. También, se pudo evidenciar el mejoramiento en la relación profesor-estudiante, buscando ambientes propicios para avanzar, resaltando el trabajo cooperativo, el intercambio de experiencias, los puntos de vista, hallando de manera conjunta la

solución a las múltiples dificultades que se presentaban en el proceso educativo, permitiendo que los estudiantes fueran conscientes de la manera como estaban aprendiendo, integrando además al proceso educativo un sistema de evaluación útil para corregir, mejorar y avanzar de forma continua e integral.

También se lograron articular los contenidos curriculares de manera transversal, relacionando las temáticas vistas periodo a periodo, con lecturas que enlazaran las diferentes áreas y contenidos, afianzándolos con el uso de guías de lectura de modo continuo en todas las áreas y utilizando instrumentos que permitieran a los estudiantes desarrollar su pensamiento de diversas maneras, apoyándose especialmente en el uso de rutinas de pensamiento, contrastándolas con lecturas divertidas, y haciendo que se crearan ambientes más agradables para aprender y expresar sus ideas, donde los niños y las niñas fueran identificando términos, representando situaciones, creando preguntas poderosas de modo coherente en las que se reflejara claramente cómo iban comprendiendo, analizando e interpretando lo visto.



## Capítulo V

### 5. Análisis de resultados

A continuación, se presenta la triangulación de datos y análisis de los resultados obtenidos de manera cualitativa y cuantitativa, posterior a la implementación de la propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Departamental Gonzalo Jiménez de Quesada.

#### 5.1. Análisis cualitativos, categoría enseñanza

El análisis de los datos pertenecientes a esta categoría se desarrolló de manera cualitativa, teniendo en cuenta que los datos expresados en los formatos de planeación, los diarios de campo, las bitácoras, las rejillas de evaluación y las guías de lectura, son descriptivos. Para llegar a este análisis, se realizó una lectura de todos los instrumentos mencionados anteriormente y se establecieron puntos de convergencia que permitieran evaluar aspectos relevantes en cada una de las subcategorías planteadas.

##### 5.1.1. Planeación

A continuación, se presentan tablas de resumen de cada uno de los aspectos abordados para realizar este análisis.

**Tabla 10**

*Categoría enseñanza, subcategoría planeación*

| Enseñanza                |  |   |
|--------------------------|--|---|
| Subcategoría: Planeación |  |   |
| Unidad de análisis       | Antes  | Ahora   |
| Componentes              | La planeación posee una estructura organizada, | La planeación se estructura de la siguiente manera: datos del autor |

teniendo en cuenta los parámetros establecidos por el MEN y el PTA, que incluye los estándares y/o lineamientos a trabajar, el perfil de los estudiantes, la coherencia conceptual, los materiales y los recursos educativos requeridos, y la metodología. En este último aspecto solo relacionan los elementos generales de las actividades y objetivos a trabajar durante la unidad (Anexo N).

Cada unidad se planea para un periodo académico, lo cual hace de esta una planeación muy general, que no permite la visibilización de procesos pedagógicos claros y efectivos.

La planeación no tiene momentos pedagógicos de clase claramente establecidos, es decir, no ofrece la información necesaria que permita ver la actuación del maestro dentro del aula de clase.

En la planeación, los conceptos previos de los estudiantes y su contexto no tienen mayor relevancia dentro del proceso de clase.

Se sigue una metodología tradicional, en la que los estudiantes deben memorizar los conceptos o conocimientos para responder

de la unidad, descripción general de la unidad temática, conceptos básicos de aprendizaje a abordar, características básicas de la población, contexto social, metodología, procesos pedagógicos desarrollados en el aula (actividad de inicio, actividad de entrada y conceptualización, actividad integradora, actividad de cierre y retroalimentación). En este apartado se muestran cada uno de los pasos que sigue el docente para desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje, vinculando el desarrollo de estrategias metacognitivas. Por último, se encuentran los momentos de la evaluación (Anexo O).

La planeación está basada en una metodología constructivista, orientada al desarrollo de aprendizajes significativos y asociada a los parámetros establecidos en el PEI.

En el desarrollo de las clases, los conceptos previos de los estudiantes y la vinculación del contexto son parte esencial para iniciar el desarrollo de las unidades temáticas, ya que, partiendo ellos, el docente tiene la posibilidad de profundizar en los conceptos y dar transversalidad a los mismos.

En cada clase, mediante una práctica guiada, el docente brinda los conceptos básicos de cada área del conocimiento y lleva a cabo un proceso de modelación según la situación de enseñanza brindada en el espacio escolar. De igual manera, se desarrolla un proceso

## Metodología

---

adecuadamente, atendiendo a lo solicitado por el maestro.

El papel de los estudiantes dentro del desarrollo de las clases es pasivo, solo espera recibir los conocimientos impartidos por el docente.

Los estudiantes siempre buscan la aprobación del docente en el desarrollo de las actividades de clase.

Hay poca participación para la toma de decisiones en cuanto a las actividades a trabajar en clase

No se desarrolla un proceso de retroalimentación constante.

Esta se da solo al finalizar la unidad temática, a través de la valoración cuantitativa.

metacognitivo, en el cual se busca mejorar el desempeño personal y académico de los estudiantes en su proceso lector, adquiriendo y poniendo en práctica una serie de estrategias pedagógicas para que sea el mismo estudiante quien las desarrolle, bajo una guía elaborada con anterioridad por el docente, que le permita claramente enfocar las competencias o habilidades comunicativas que desea que sus estudiantes aprendan y desarrollen apropiadamente en su aula de clases.

La memoria tiene importancia, pero prevalece más la construcción colectiva de los conceptos y la capacidad del estudiante para aplicarlos a situaciones cotidianas.

El estudiante ya no es solo un receptor de los conocimientos, ahora expresa sus opiniones, puntos de vista y colabora en la creación de actividades de clase.

En este momento los estudiantes no buscan la aprobación del docente, ya que participan activamente en las actividades desarrolladas, proponen alternativas de solución y discuten entre ellos para generar conocimiento colectivo.

La retroalimentación se realiza en cada uno de los momentos de clase, ofreciéndole al estudiante la oportunidad de hacerse partícipe en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta participación es él quien cae en la cuenta de sus errores, no el docente quien los señala y propone así mismo las

---

---

**Objetivos**

Los objetivos de las diferentes unidades temáticas eran de conocimiento exclusivo del docente, no eran lo suficientemente claros para ofrecerle al docente las herramientas necesarias para llegar a aprendizajes significativos. Se trazan objetivos generales y con ellos se buscan aprendizajes inmediatos que no se extrapolan a la realidad de los estudiantes.

Las estrategias didácticas son rutinarias y se basan en los libros de texto que sigue el docente. Además, están limitadas al aula de clase y al uso de materiales comunes.

Las estrategias implementadas están enfocadas al desarrollo de un conocimiento memorístico.

**Estrategias didácticas**

alternativas para llegar a una solución correcta.

Se trazan objetivos claros que se dan a conocer a los estudiantes al principio de cada eje temático. Estos le permiten al docente y al estudiante ser partícipes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje, conocer lo que se quiere enseñar.

El cumplimiento de estos objetivos es verificable, mediante el desarrollo de las diferentes actividades y la evaluación continua que ahora se hace del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se implementan nuevas estrategias que procuran el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes. Estas estrategias buscan no solo el desarrollo de los conocimientos de los estudiantes, sino su apropiación y la participación de ellos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para iniciar cada unidad temática, se realiza una actividad de motivación que conecta los saberes previos de los estudiantes con los objetivos de aprendizaje, teniendo presente el contexto ya apoyándose con diversos instrumentos en el proceso, como las rutinas básicas de pensamiento y una guía de orientación del proceso lector que le servirán al docente para desarrollar de manera integrada las actividades de enseñanza en el aula y con ellas lograr mayor participación de los educandos en su propio proceso de aprendizaje.

---

Nota: análisis realizado a la sub-categoría planeación, teniendo en cuenta los instrumentos y parámetros establecidos para este fin.

El desarrollo de esta investigación, y el análisis de las planeaciones, diarios de campo y bitácoras, ha permitido hacer de la planeación un proceso riguroso, que busca cumplir con las necesidades y expectativas de los estudiantes. Por ello, las docentes investigadoras involucraron en estas, elementos que promueven la construcción y dinamización de procesos pedagógicos abordados en el aula, mediante un trabajo integral, en el que todos aportan en la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, necesarias para desempeñarse mejor como ser social.

### 5.1.2. Supervisión

**Tabla 11**

*Categoría enseñanza, subcategoría supervisión*

| <b>Enseñanza</b>                             |   |   |
|--|---|---|
| <b>Subcategoría: Supervisión</b>             |   |   |
| <b>Unidad de análisis</b>                    | <b>Antes</b>  | <b>Ahora</b>  |
| <b>Seguimiento a procesos y mejoramiento</b> | El seguimiento a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación se realizaba solo al finalizar cada unidad temática. En realidad, no había proceso de seguimiento, ya que no se hacía supervisión a los procesos realizados en el aula. Solo se tenían en cuenta las respuestas correctas o incorrectas de los estudiantes, durante el desarrollo de ejercicios y evaluaciones, sin dar una retroalimentación que contribuyera a un proceso de aprendizaje efectivo en el que los estudiantes pudieran dar cuenta de sus progresos o dificultades. | El seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje se hace en cada uno de los momentos de clase, mediante la implementación de estrategias metacognitivas que permiten que docentes y estudiantes se involucren de manera activa en ellos, ofreciendo la oportunidad de dar cuenta de sus debilidades y fortalezas. A través de un trabajo compartido, el docente fortalece el aprendizaje de los estudiantes, intercambiando saberes y experiencias, enriqueciendo con ello cada etapa del proceso educativo y desarrollando más las |

---

### **Transformación de la práctica pedagógica**

La práctica pedagógica era rutinaria y su efectividad, año tras año, estaba determinada por el análisis de las notas de los estudiantes, más no por el desarrollo de una práctica pedagógica que atendiera a sus necesidades reales.

La transformación no era un proceso que se diera de manera natural, se reestructuraba lo estrictamente necesario.

habilidades comunicativas de los estudiantes, socializando cada resultado y generando nuevos interrogantes frente a las temáticas vistas.

El desarrollo de un proceso en tres fases (antes, durante y después) le permite al docente realizar una observación más profunda de los procesos que desarrolla al interior del aula y por ende verificar si las estrategias con las que está abordando la enseñanza, son realmente efectivas para el grupo de estudiantes, evaluar su práctica, deconstruirla y reconstruirla, con el objetivo de mejorar continuamente.

En este momento, la práctica se ha transformado desde su planeación, hasta las estrategias que se implementan para desarrollar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, buscando siempre que estén acordes a las necesidades de la población atendida en cada una de las aulas.

La transformación es constante y se busca que los procesos desarrollados en el aula sean más efectivos, pertinentes, coherentes y que generen conocimiento significativo, con un factor importante: la participación y la opinión de los estudiantes en cada uno de los momentos del proceso educativo.

Uno de los instrumentos que ha permitido al docente llevar a cabo la transformación de la práctica pedagógica, ha sido la rúbrica de evaluación docente,

---

en la que el estudiante valora el quehacer de su maestro y le permite a él identificar los factores en los cuales existe dificultad, para así mejorarlos y potencializar aquellos en los que sea fuerte (Anexo G).

Nota: análisis realizado a la sub-categoría supervisión teniendo en cuenta los instrumentos y parámetros establecidos para este fin.

### 5.1.3. Evaluación

**Tabla 12**

*Categoría enseñanza, subcategoría evaluación*

| <b>Enseñanza</b>                |  |   |
|---------------------------------|--|---|
| <b>Subcategoría: Evaluación</b> |  |   |
| <b>Unidades de análisis</b>     | <b>Antes</b>   | <b>Ahora</b>  |
| <b>Metodología</b>              | <p>La evaluación implementada era sumativa, memorística y en ella lo más importante era evaluar el aprendizaje de los estudiantes y la efectividad de sus respuestas frente a lo enseñado en cada periodo. Esta evaluación se realizaba al finalizar cada unidad, para generar un informe general y un registro cuantitativo de los procesos realizados, que se transcriben al sistema de información escolar.</p> <p>En el desarrollo de los procesos evaluativos, lo importante era repetir y seguir instrucciones, dejando de lado el desarrollo de habilidades para hacer análisis, argumentar y establecer diferentes posturas distintas frente a lo que aprendían, leían y encontraban los niños en sus clases, textos y situaciones de su entorno. Por lo tanto, los criterios de evaluación no mostraban</p> | <p>En la actualidad, la evaluación está atravesando un proceso de transformación constante, puesto que se busca hacer de esta un proceso formativo, integrador y para el aprendizaje.</p> <p>Debido a esto, en la actualidad la evaluación es un instrumento para la construcción de aprendizajes significativos, que permite a los estudiantes involucrarse de manera activa y sin temor a ser cuestionados por sus opiniones o actuaciones. Como lo afirma Álvarez (2001) “La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes” (p.3).</p> <p>En este sentido, la evaluación ahora es concertada, bidireccional, constante e</p> |

avances reales del progreso de los estudiantes, porque no aportaban la información suficiente sobre los diferentes niveles de desempeño y de comprensión que debían alcanzar en las áreas de conocimiento vistas en cada clase.

involucra a lo largo del proceso educativo a estudiantes y docentes, con el objetivo de hacer de este un proceso participativo, que promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas y que permite a los estudiantes hacerse conscientes de sus fortalezas y debilidades, buscar las estrategias necesarias para superar los obstáculos encontrados en el proceso educativo, y reflexionar y dar cuenta de qué tanto han avanzado en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, a los docentes esta evaluación les ha permitido reflexionar continuamente sobre su quehacer, las acciones que se implementan en el aula y su efectividad, y recolectar información valiosa para desarrollar procesos de transformación que propendan por una educación de calidad, que esté acorde a las necesidades y las expectativas de sus estudiantes.

### **Finalidad**

La evaluación desarrollada tenía una connotación sancionatoria, no tenía un propósito de aprendizaje definido y era usada por el docente para ejercer autoridad sobre sus estudiantes y procurar el desarrollo armónico de las actividades, en el que las intervenciones de los niños eran casi nulas o limitadas a responder a las preguntas generadas por el docente.

La finalidad de la evaluación

La evaluación en este momento es concertada, y lo más transparente posible, ya que su finalidad es valorar el aprendizaje de los estudiantes y no generar un juicio cuantitativo (aunque el SIE requiere de este). Cabe resaltar que actualmente se desarrollan procesos de retroalimentación constante, que buscan fortalecer las habilidades y promover la construcción de conocimientos significativos.



---

desarrollada era generar un juicio cuantitativo al final del periodo, en cada una de las áreas curriculares.

Como Álvarez (2001) afirma: “Evaluamos para conocer cuando corregimos constructivamente y solidariamente con quien aprende, no para confirmar ignorancias, descalificar olvidos, penalizar aprendizajes adquiridos” (p.77).

Para lograr lo anterior, a lo largo de esta investigación, las docentes realizan evaluación constante durante las clases desarrolladas, proceso que se encuentra plasmado en cada una de las planeaciones. Esta evaluación es de gran importancia, ya que como Ellery (2005) afirma:

Los docentes deben realizar evaluaciones de monitoreo periódicas y continuas a todos los alumnos para evaluar el progreso de estos con respecto a la enseñanza aplicada y para determinar si ha sido eficaz, si se debe seguir con la misma enseñanza o si se debe cambiar. (p.41)

De igual manera, han construido unas rúbricas para que los estudiantes tengan la posibilidad de evaluar el proceso de enseñanza y el desempeño de las docentes, así como para valorar los avances en su proceso de comprensión lectora.

Por su parte, las docentes a través de una rúbrica tienen la posibilidad de autoevaluar el trabajo desarrollado en el aula y obtener información importante para el enriquecimiento de la práctica

---

---

**Tipos de evaluación**

La heteroevaluación era el tipo de práctica evaluativa más implementado, en la que el docente era quien tenía la autoridad para calificar el desempeño académico de sus estudiantes.

De igual manera, se desarrollaba un proceso de autoevaluación, usado por los estudiantes para mejorar sus notas definitivas, mas no como un proceso reflexivo que permitiera desarrollar procesos formativos en el aula.

pedagógica (Anexo G).

La evaluación al interior del aula se desarrolla de manera formal e informal, implementando:

La heteroevaluación para valorar las competencias, los avances y los aspectos a mejorar en el proceso de aprendizaje que desarrollan los estudiantes.

La coevaluación, para generar procesos de valoración cooperativa, en la que los estudiantes evalúan el trabajo realizado por sus compañeros y ofrecen retroalimentación objetiva y respetuosa, que fortalece sus habilidades y propicia la construcción de procesos formativos de calidad.

La autoevaluación para fortalecer los procesos de pensar sobre el pensamiento y promover la autonomía, el autoconocimiento y la autorregulación, para así poder identificar cuáles estrategias les serán útiles para desarrollar sus habilidades y fortalecer sus debilidades.

Este proceso es formativo y auténtico, como afirma Perrenoud (1999): “La evaluación formativa permite saber mejor dónde se encuentra el alumno respecto a un aprendizaje determinado, para también saber mejor hasta dónde puede llegar” (En Condemarín y Medina, 2000. p.26).

Al respecto, Condemarín y Medina (2000) afirman:

---

---

Su efecto positivo se relaciona con la toma de conciencia del alumno de su propio proceso de aprendizaje. La evaluación formativa constituye un importante aporte a la propuesta de evaluación auténtica, dado que transforma la relación que tiene el alumno con el saber y con su propia forma de aprender: en la medida que él pueda avanzar en la autoevaluación y en la coevaluación, adquirirá mayor autonomía en sus aprendizajes.

---

Nota: análisis realizado a la sub-categoría supervisión teniendo en cuenta los instrumentos y parámetros establecidos para este fin.

Al analizar los datos recolectados a través de las rúbricas de evaluación de docentes, autoevaluación de estudiantes y comprensión lectora, al igual que las guías de comprensión lectora, se pudo evidenciar que el docente debe hacer un seguimiento continuo al desarrollo de sus prácticas pedagógicas, determinando cuáles son sus fortalezas y debilidades, con el objetivo de brindar educación de calidad. Para ello la evaluación es una herramienta fundamental, ya que permite que todos los actores del proceso educativo se involucren activamente, reflexionen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y reconfiguren los procesos metodológicos, abordados al interior del aula, haciendo de la enseñanza un proceso amigable, interesante, creativo y productivo que mantenga vivo el interés de docentes y estudiantes.

## **5.2. Pensamiento**

El análisis de la categoría pensamiento se desarrolló de manera cualitativa, teniendo en cuenta los formatos de planeación, los diarios de campo, las bitácoras, los videos, las guías de lectura planeadas y desarrolladas durante las clases con los estudiantes, y cada una de las rutinas de pensamiento implementadas. Para llegar a este análisis, se realizó una lectura de todos los instrumentos mencionados anteriormente y se establecieron dos puntos de convergencia, las

estrategias implementadas para hacer visible el pensamiento y el seguimiento a este importante proceso, los cuales permitieron evaluar la evolución del proceso de visibilización del pensamiento que está estrechamente vinculado al desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes.

**Tabla 13**

*Categoría pensamiento*

| <b>Pensamiento</b>            |   |  |
|-------------------------------|---|--|
| <b>Unidad de análisis</b>     | <b>Estrategias implementadas</b>  |  |
|                               | <b>Antes</b>  | <b>Ahora</b>   |
| <b>Observar y describir</b>   | Anteriormente el desarrollo del pensamiento dentro de las prácticas educativas no era un aspecto relevante. No se tenía presente el desarrollo de procesos metacognitivos al interior del aula, los procesos eran más repetitivos y memorísticos, no se interiorizaban los conceptos, conectaban ideas, ni se procuraba el desarrollo de procesos argumentativos en los estudiantes, tampoco se les motivaba a que aportaran en la construcción del conocimiento, ni de su aprendizaje. | En la actualidad, el desarrollo del pensamiento al interior del aula es una actividad de gran importancia, pues, como lo afirman Ritchhart, Church & Morrison (2014): “Hacemos visible el pensamiento de los estudiantes a través de preguntar, escuchar y documentar para construir y extender su pensamiento, y así alcanzar comprensiones más profundas y ricas” (p, 81).   |
| <b>Explicar e interpretar</b> | Los docentes no ofrecían a los estudiantes la posibilidad de realizar dentro de las clases descripciones de los detalles expresados en los textos o imágenes presentadas, no se articulaba el contexto a las prácticas de aula, ni se realizaba una integración de las áreas. Lo anteriormente mencionado, limitaba las oportunidades para construir conocimientos y aprendizajes, además de coartar la capacidad de los estudiantes para interpretar,                                  | En concordancia con lo anterior, en estos momentos las docentes gracias a la implementación de las rutinas de pensamiento (Ritchhart, Church y Morrison), los momentos de lectura (Solé) y las estrategias metacognitivas (organizadores gráficos, elaboración de resúmenes, construcción de preguntas generadoras, discusiones argumentadas, organización en secuencias lógicas, generación de hipótesis en base a cierta información proporcionada, entre otras), han podido estructurar |
| <b>Razonar</b>                |   |  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p><b>Establecer conexiones</b></p> <p><b>Puntos de vista y perspectivas</b></p> | <p>argumentar, conectar las ideas y dar opiniones o punto de vista desde su propio proceso.</p> <p>Los docentes constantemente no se preocupaban por indagar si sus estudiantes comprendían o no los temas vistos en las clases. Además, no se registraban los procesos educativos adelantados con ellos, especialmente en la construcción de secuencias y estructuras de un texto, y tampoco permitían que los estudiantes plantearan hipótesis para promover la comprensión de un determinado contenido.</p> | <p>mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de hacer visible el pensamiento y explotar al máximo sus capacidades para desarrollar procesos de observación más complejos, en los cuales los estudiantes están más atentos a los detalles expresados en los textos e imágenes que se abordan en las diferentes clases, explicar e interpretar textos, imágenes y situaciones, establecer conexiones entre los conocimientos cotidianos y los conceptos abordados en el aula en cada una de las clases, ver diferentes puntos de vista y encontrar diferentes perspectivas respecto a un determinado tema, hacer inferencias y generar conclusiones con base en lo aprendido y vivenciado en clase.</p> <p>En la actualidad se puede visibilizar el pensamiento de los estudiantes a través de su participación activa, pues no muestran miedo al expresar sus aportes frente a las temáticas que se abordan, en grupo y de manera individual cuestionan, indagan, construyen preguntas, generan conocimiento, debaten y generan hipótesis.</p> <p>De igual manera, se muestran más autónomos en el desarrollo de sus actividades, con lo cual el docente se convierte en un guía y facilitador del aprendizaje, que orienta el proceso educativo.</p> <p>En este momento, el estudiante relaciona lo que ha vivido y lo que sabe, con los conocimientos que se retoman en clases continuamente y contrasta diferentes textos para encontrar puntos de convergencia.</p> |
| <p><b>Inferir y concluir</b></p>   |  |  |

---

Nota: análisis realizado a las sub-categorías planteadas en el marco de las estrategias implementadas, teniendo en cuenta los instrumentos y parámetros establecidos para este fin.

A continuación, se presentan algunas evidencias del trabajo desarrollado en cada una de las aulas

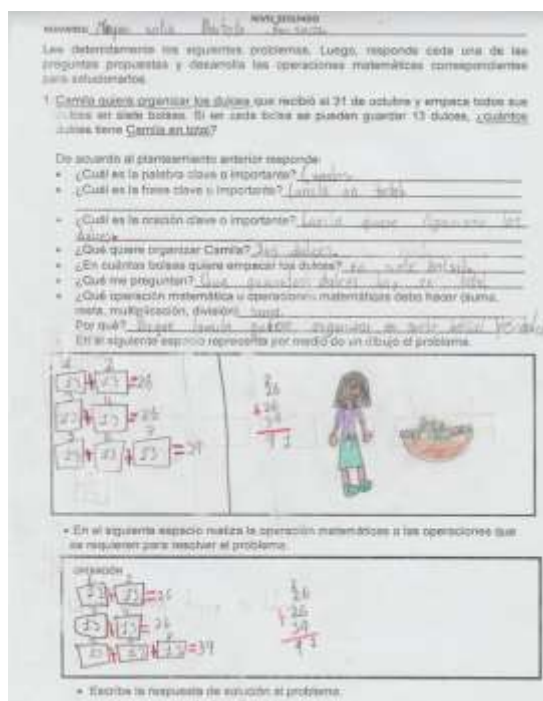
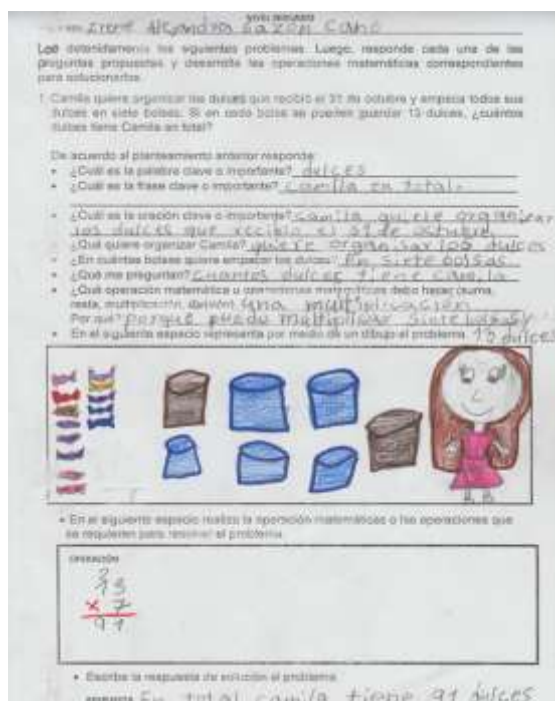


Figura 57. Rutina de pensamiento “Oración, frase, palabra”. Rutina de pensamiento desarrollada por estudiantes del grado 201, jornada mañana, en el área de matemática.

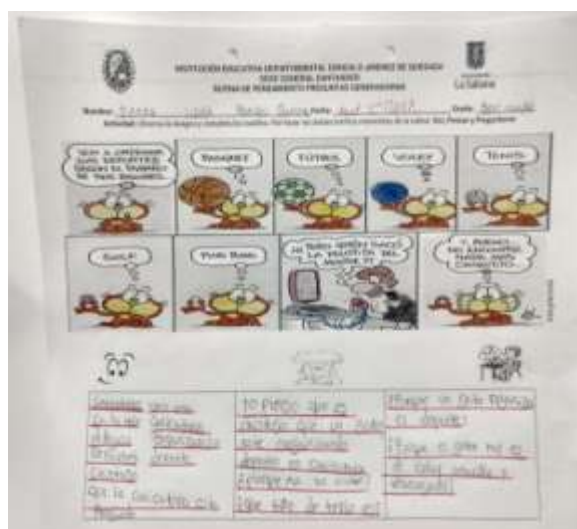


Figura 58. Rutinas de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” y “preguntas generadoras”. Rutina de pensamiento desarrollada por estudiantes del grado 301, jornada tarde, en el área de lenguaje.



**Tabla 14***Categoría pensamiento. Seguimiento a procesos*

| <b>Pensamiento</b>   |   |
|--|---|
| <b>Seguimiento a procesos</b>  |   |
| <b>Antes</b>   | <b>Ahora</b>  |
| <p>En cuanto al seguimiento, no se tenía ningún instrumento que permitiera evidenciar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Las prácticas pedagógicas del docente no generaban curiosidad, inquietud, preguntas o análisis en los estudiantes. No se propiciaban espacios de aprendizaje participativo que le permitieran al estudiante opinar con seguridad, reflexionar o analizar las diferentes situaciones y conocimientos que se trabajaban en el aula.</p> <p>En cuanto a instrumentos, el único usado para medir el “desarrollo del pensamiento” de los estudiantes, era la evaluación memorística, que solo buscaba que ellos respondieran lo que el maestro quería, o lo sugerido en el libro guía. Había poco interés y motivación en los docentes por indagar acerca de estrategias que permitieran visibilizar el pensamiento de los estudiantes, como las rutinas de pensamiento, las cuales despiertan en ellos el deseo de aprender, generar ideas, construir hipótesis, captar significado de palabras, encontrar sentido a lo que leen, emitir juicios y manifestar puntos de vista.</p> | <p>Gracias al desarrollo de esta investigación y a la transformación de las prácticas educativas, las docentes participantes en esta propuesta pedagógica lograron dar un importante giro al desarrollo del pensamiento en los estudiantes, a través de la implementación de las rutinas de pensamiento y del desarrollo de un proceso de clase estructurado. En dicho proceso, el docente hace la presentación del tema, da conocer a los estudiantes los objetivos de aprendizaje y realiza una actividad de motivación en la que conecta los saberes previos de los estudiantes con los objetivos de aprendizaje. Esto lo hace teniendo presente el contexto y apoyándose con diversos instrumentos en el proceso, como las rutinas básicas de pensamiento y las guías de orientación del proceso lector, que sirven para desarrollar de manera progresiva e integral los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.</p> <p>Todo lo anterior lo realiza para activar los procesos básicos de pensamiento de sus estudiantes, a través de preguntas generadoras, observaciones, descripciones y análisis de diversas situaciones, relacionadas con el eje temático a abordar. Otra de las estrategias utilizadas en el aula es permitir que los estudiantes seleccionen, clasifiquen y organicen las ideas según su importancia, ya que esto les ayuda a comprender la estructura y la secuencia textual, además de desarrollar sus procesos básicos de pensamiento más fácilmente.</p> <p>También facilita que amplíen sus expresiones y su vocabulario, buscando términos propios del texto. Esto le permite al estudiante comprender mejor el significado del contenido textual, reconocer</p> |



---

el lenguaje del autor y conocer distintos puntos de vista, interiorizando lo leído para poder hablar del texto con mayor propiedad frente a otros.

Luego el docente brinda otras posibilidades en el aula para que el estudiante vaya aprendiendo y desarrollando su capacidad de síntesis con distintos tipos de textos, donde adquiera mayor agilidad y fluidez lectora, comprenda el uso de signos de puntuación y tenga presente los matices de la voz al realizar la lectura, para que el oyente perciba sentimientos y ánimos del lector.

De igual manera, el docente motiva al estudiante a que desarrolle su capacidad para seleccionar ideas y resumir, comprender las secuencias, estructuras y situaciones o momentos específicos del texto leído, para que más adelante pueda representar, construir y explicar esas ideas a través de ordenadores gráficos, mapas y dibujos.

---

Nota: análisis realizado al seguimiento al proceso de visibilización del pensamiento en un comparativo de antes de la investigación y al implementar la investigación.

En cuanto a la visibilización del pensamiento se puede encontrar que, al estructurar las prácticas pedagógicas llevando un proceso metacognitivo (planeación, supervisión y evaluación) en el que el docente propendiera por el seguimiento y automonitoreo de cada una de estas etapas, el estudiante llega a adquirir las habilidades necesarias para llevar seguimiento a su proceso de enseñanza y expresar sus pensamientos. La transformación de las prácticas, invita al docente a cambiar sus concepciones, percepciones y a replantear sus acciones como educador, lo cual repercute positivamente en sus estudiantes, ya que enriquece el desarrollo cognitivo de sus estudiantes y los invita a expresar y participar en la visibilización del pensamiento.

### **5.3. Aprendizaje**

#### **5.3.1. Análisis cuantitativo categoría aprendizaje**

Los datos relacionados a continuación se obtuvieron a través de la implementación de dos instrumentos ofrecidos a las docentes por el PTA (Programa Todos a Aprender), que han sido avalados por el Ministerio de Educación Nacional para evaluar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria, así como su velocidad lectora y la calidad con la que leen. También se usaron las pruebas diagnósticas planteadas por Alfonso y Sánchez (2009) para el ciclo de primaria. Cada uno de estos protocolos cuenta con directrices establecidas que permiten verificar con efectividad los tres aspectos a evaluar y ofrecen información valiosa para esta investigación y para el desarrollo de las prácticas educativas.

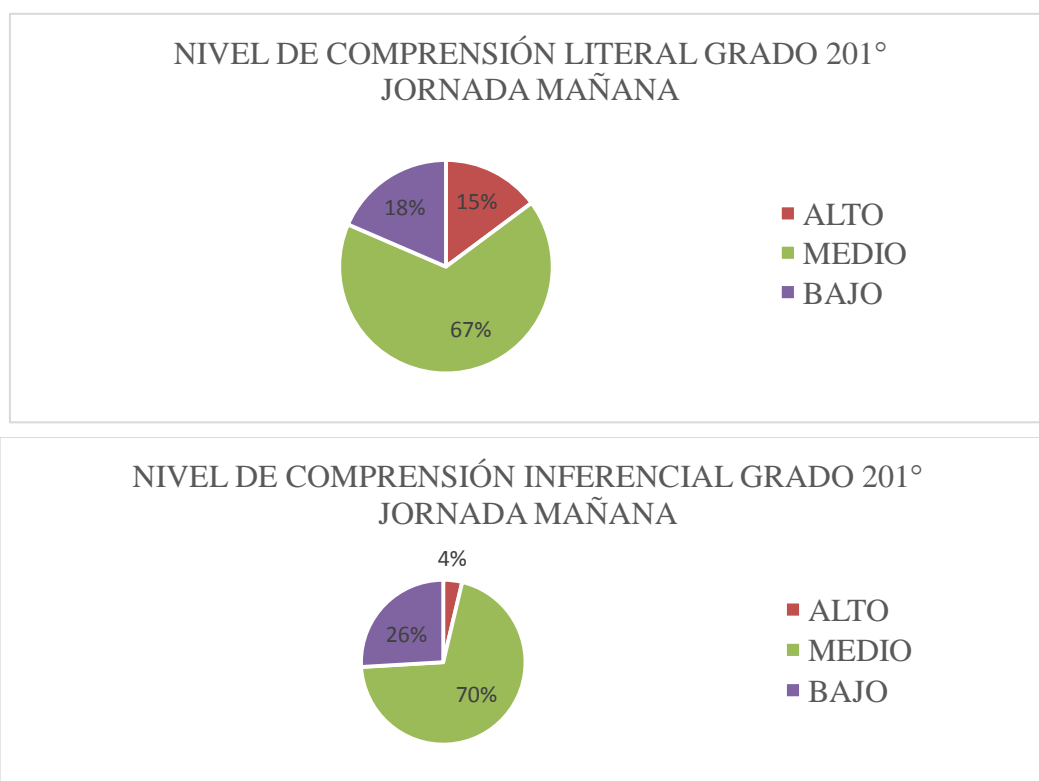
Uno de estos instrumentos fue tomado como prueba diagnóstica y se desarrolló en la primera semana de clase del año 2017; el segundo fue tomado como prueba para verificar el avance de los estudiantes después de la transformación de las prácticas pedagógicas mediante la incorporación de estrategias metacognitivas, y se implementó posterior a la culminación del segundo periodo del presente año, es decir, seis meses después de la prueba diagnóstica.

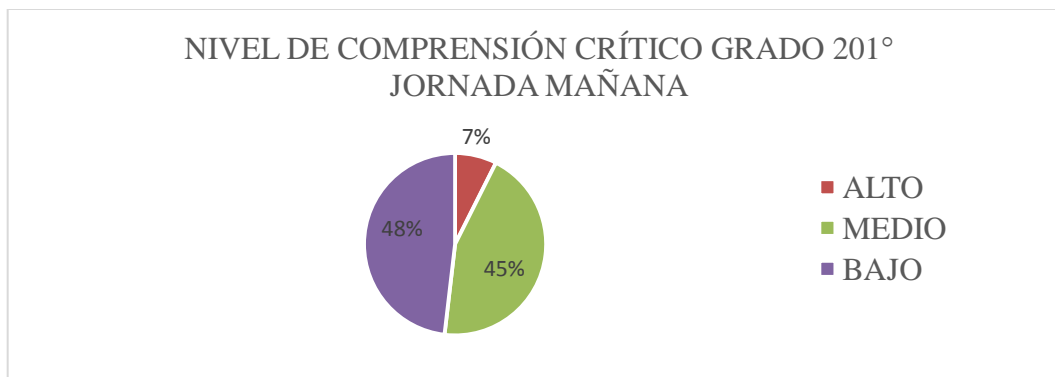
Los datos expresados a continuación son de tipo cuantitativo y corresponden a cada una de las aulas en las que tuvo injerencia esta investigación. De ellos se ha hecho un análisis para evidenciar de qué manera se ha fortalecido el proceso de comprensión lectora en los diferentes niveles, en los estudiantes de básica primaria.

##### **5.3.1.1. Análisis e interpretación de resultados grado segundo**

En el proceso de investigación se realizó una prueba diagnóstica final en lo referente al nivel de comprensión de lectura en los estudiantes de 201° de la jornada mañana, con el fin de determinar avances en este proceso. La prueba aplicada se apoyó en los autores Deyanira

Alfonso y Carlos Sánchez (2009), en su libro *Comprensión Textual. Primera infancia y educación básica primaria*. Esta prueba presenta, para el nivel literal, 5 preguntas; para el nivel inferencial, 4 preguntas; para el nivel crítico, 4 preguntas; para un total de 13 preguntas. Según los autores en mención, cada uno de los niveles de comprensión tiene una clasificación de acuerdo con la cantidad de respuestas correctas las cuales son alto, medio y bajo. Con respecto a los resultados alcanzados, se tiene que, del total de los 27 estudiantes que presentaron la prueba, en el nivel de comprensión literal el 15 % se encuentra en estado alto, el 67 % en estado medio y el 18 % en bajo; para el nivel de comprensión inferencial, el 4 % se encuentra en estado alto, el 70 % en medio y el 26 % en bajo; y en el nivel de comprensión crítico, el 7 % alto, 45 % medio y 48 % bajo, según se presenta en las siguientes gráficas:





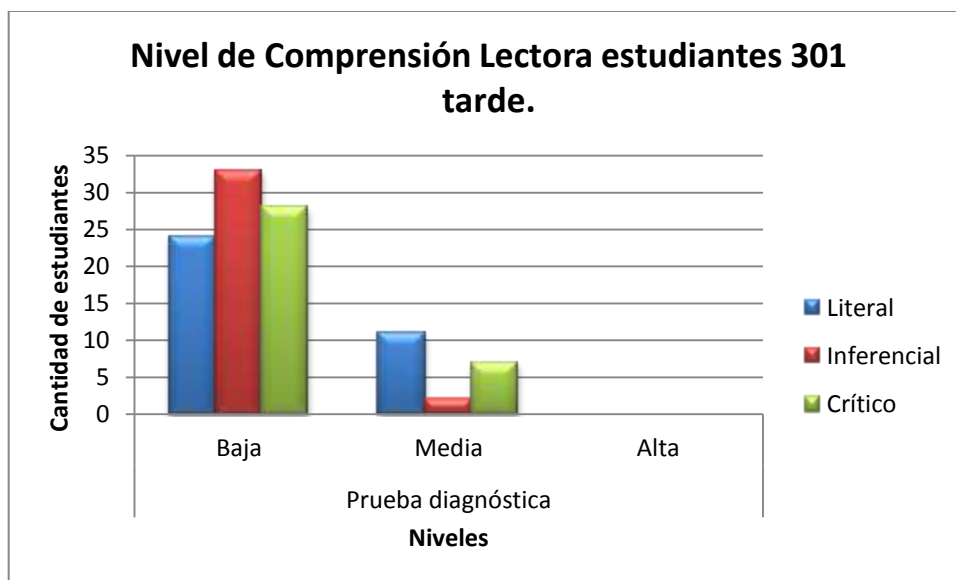
*Figura 61.* Gráficos porcentuales de resultados en prueba diagnóstica grado 2°. Resultados obtenidos por los estudiantes 201° jornada mañana en la prueba diagnóstica para los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.

Al comparar los resultados presentados en la prueba inicial y la prueba final, se tienen avances significativos en cuanto a que disminuyó el porcentaje de estudiantes que se encontraban específicamente en el nivel de comprensión literal, pasando del 84 % al 18 % en el grado de competencia bajo. Además, se evidenció que en los niveles de comprensión lectora inferencial y crítico, los estudiantes se presentan en un 70 % y 45 % en el grado de competencia medio; sin embargo, en el nivel crítico el 48 % de los estudiantes presentan un grado de competencia bajo, lo cual indica que se debe enfatizar más en fortalecer este nivel.

### 5.3.1.2. Análisis de resultados grado tercero

Abordando la realidad de esta aula, se evidencia que los estudiantes pertenecientes a este grado no desarrollaban un buen proceso de lectura, pues la docente de este grado, solo se dedicaba al desarrollo de una lectura mecánica y el proceso de comprensión se estaba dejando de lado.

De la afirmación realizada con anterioridad, dan cuenta los resultados de las pruebas diagnósticas implementadas al inicio del año escolar 2017, en las que se hacen evidentes las dificultades de los estudiantes para comprender textos a nivel literal, inferencial y crítico. A continuación, se muestra una gráfica con los resultados de esta prueba.

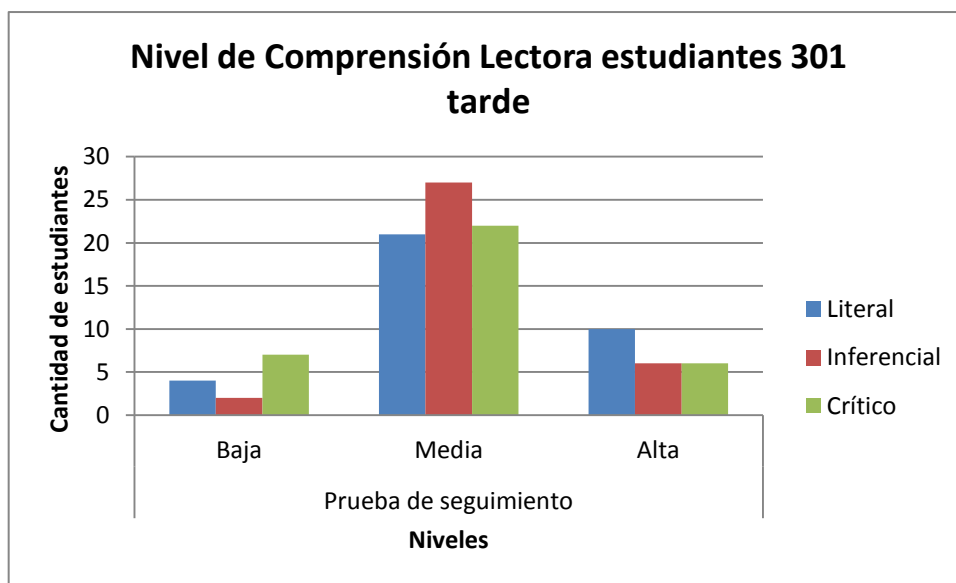


*Figura 62.* Gráficos de resultados prueba diagnóstica grado 3°. Resultados prueba diagnóstica desarrollada en grado 301, para los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora.

En la gráfica se puede observar que en los tres niveles de comprensión lectora los estudiantes de este curso obtuvieron una baja valoración, ya que, de los 35 estudiantes evaluados, 24 corresponden al 69 % que presenta dificultad en el nivel literal; 33 equivalentes al 94 % en el nivel inferencial y 28 equivalentes al 80 % en el nivel crítico. Por otra parte, solo 11 estudiantes, es decir, el 31 % tuvo una valoración media en el nivel literal; 2, el 6 % de los estudiantes, en el nivel inferencial y 7, correspondientes al 20 % del curso, en el nivel crítico.

Los resultados expresados anteriormente evidencian la necesidad de la transformación del proceso de comprensión lectora, razón por la cual se estructuraron fichas de lectura basadas en el proceso lector de Isabel Solé. A través de ellas el estudiante comprende el objetivo de la lectura, explora sus conocimientos previos, construye interpretaciones acerca de lo leído y puede responder a cuestionamientos de tipo literal, inferencial y crítico. En algunas se hace transversalidad de las áreas y los contenidos (Anexo P).

Posterior a la transformación de las prácticas pedagógicas y por ende del proceso lector desarrollado con los estudiantes, se aplicó una prueba de seguimiento para evaluar el avance de los estudiantes en esta competencia. A continuación, se muestran los resultados de esta prueba de avance.



*Figura 63.* Gráfico de resultados de la prueba de seguimiento grado 3°. Resultados de la prueba seguimiento desarrollada en grado 301, para los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora.

La prueba mencionada se implementó en el mes de agosto, es decir, siete meses después de la prueba inicial. Durante ese tiempo se siguió de manera rigurosa la implementación de un proceso de comprensión de lectura estructurado y fortalecido, que buscaba que los estudiantes realmente comprendieran los textos a los que se enfrentaban y por ende fortalecieran sus competencias a nivel literal, inferencial y crítico.

Como se evidencia en esta gráfica, hay avances notorios en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero, en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.

En el nivel literal, solo 4 estudiantes, es decir, el 11 %, muestran una valoración baja; 21 estudiantes, 60 %, obtuvieron una valoración media y 10 estudiantes, el 29 %, llegaron a valoración alta. En el nivel inferencial, 2 estudiantes, es decir, el 6 %, obtuvieron una valoración baja; 27, correspondiente al 77 %, una valoración media; y 6 estudiantes correspondientes al 17 % obtuvieron una valoración alta. Finalmente, al analizar el nivel crítico, 7 estudiantes, correspondientes al 20 %, aún presentan una debilidad notoria; 22 estudiantes, el 63 %, obtuvieron una valoración media y 6 estudiantes, que representan el 17 % de la población total, alcanzaron una valoración alta.

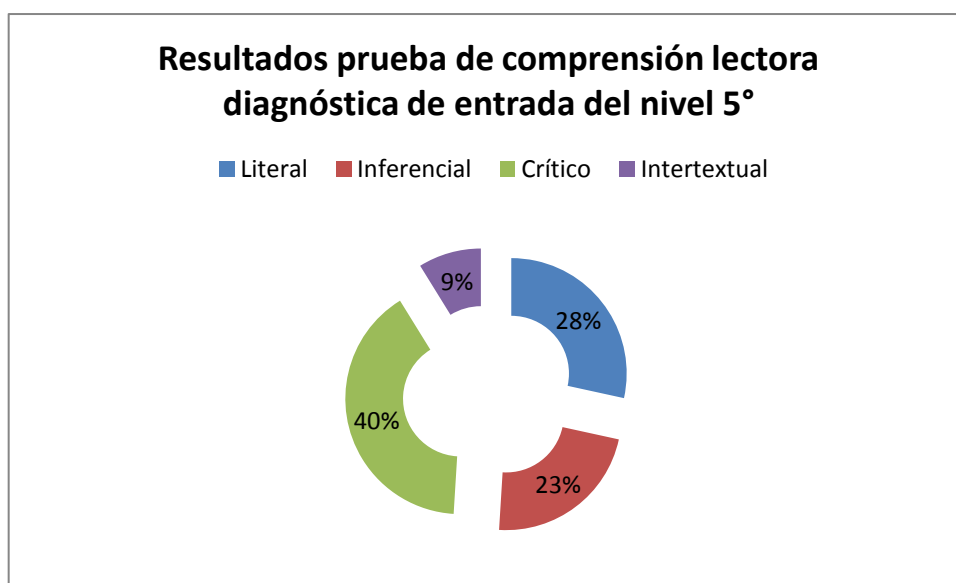
Estos resultados evidencian que el proceso está siendo efectivo y que se ha mejorado especialmente en los niveles de comprensión literal e inferencial, ya que un alto porcentaje superó la valoración baja obtenida a principio de año en la prueba diagnóstica. En cuanto al nivel de lectura crítico, el avance ha sido poco, lo cual indica que hay que seguir trabajando no solo en este nivel, sino en todos, para lograr que el grupo en general pueda llegar al desarrollo de estas competencias de manera efectiva.

### **5.3.1.3. Análisis de resultados grado quinto**

Para identificar mejor el proceso lector de los 67 estudiantes de grado quinto, se llevaron a cabo dos momentos fundamentales en los que se aplicaron dos pruebas: una como diagnóstico de entrada y otra diagnóstica de salida. Estas pruebas arrojaron resultados en cada uno de los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico e intertextual, con los cuales se pudieron comprobar las dificultades y los avances en el proceso de comprensión lectora.

En un primer momento se pudo evidenciar una mayor dificultad en los estudiantes, al responder a una prueba de comprensión lectora titulada “El asno”, tomada del Icfes del año 2015

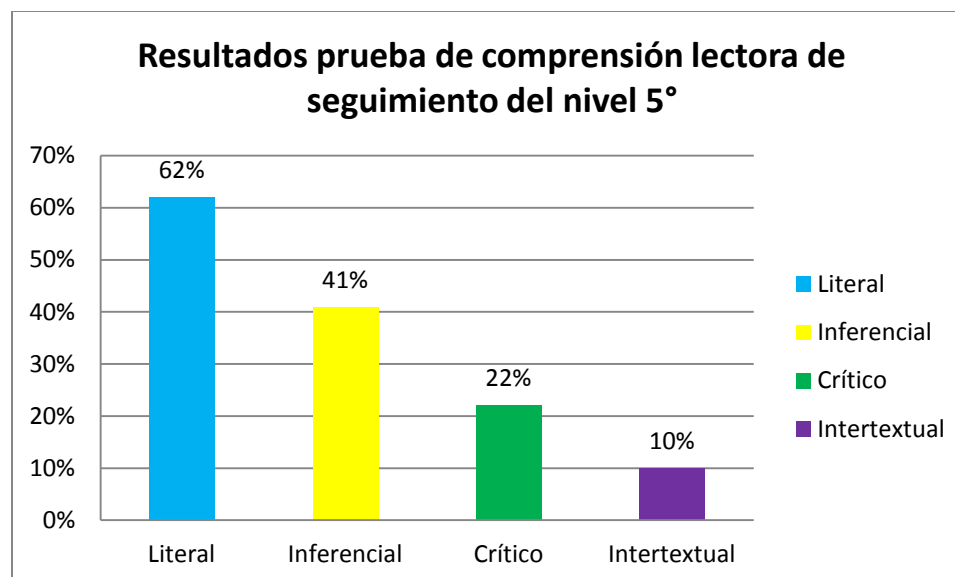
y organizada en 6 preguntas claras y sencillas con múltiple alternativa de respuesta, pero con solo una correcta. De esta se obtuvieron unos porcentajes bajos en cada nivel. Por ejemplo, en el nivel literal, el 29 %; en el nivel inferencial, el 41 %; en el nivel crítico, el 23 %; y en el nivel intertextual, el 9 %. Como se presenta a continuación en la figura:



*Figura 64.* Gráficos de resultados prueba diagnóstica grado 5°. Resultados prueba diagnóstica, desarrollada en los grados 5° para los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico e intertextual de comprensión lectora.

En un segundo momento se aplicó una prueba de comprensión lectora de salida denominada “La flor más bonita”, tomada del tercer ciclo de primaria. Esta estaba organizada en 20 preguntas de selección múltiple con única respuesta, otras de interpretación relacionando contenidos específicos del texto, y, por último, preguntas que mostraban el análisis y la opinión del texto de acuerdo con el planteado por el autor. La prueba mostró un notorio avance en cada nivel, como es el caso de lograr una comprensión en el nivel literal del 62 %, 41% en el nivel inferencial, 22 % en el nivel crítico y 10 % en el intertextual. Todo ello se puede conocer con la siguiente figura (Anexo Q).





*Figura 65.* Gráfico de resultados de la prueba de seguimiento grado 5°. Nota: Resultados de la prueba seguimiento desarrollado en los grados 5° para los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico e intertextual de comprensión lectora.

Observando los resultados de las pruebas de entrada y seguimiento que se implementaron en cada uno de los grupos focalizados, se puede ver un avance significativo en el progreso de los estudiantes en la comprensión lectora, ya que actualmente el 69% aproximado de los 127 estudiantes participantes en la investigación, se encuentran en un nivel literal óptimo. En un principio, en este nivel solo se ubicaba 28% aproximado de los 127 estudiantes. De igual manera en el nivel inferencial aproximadamente 57% (de la población participante en la investigación) está en un nivel óptimo, comparado con la prueba de entrada en la que solo el 23% aproximado de la población, estaba en este nivel.

Estos resultados develan que la transformación que se ha llevado a cabo al interior de las aulas, está incidiendo positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y específicamente en el desarrollo de sus competencias lectoras. Es claro que la transformación de las prácticas pedagógicas y la implementación de estrategias metacognitivas en el aula, le ha permitido a los docentes reestructurar su quehacer, y a los estudiantes les dio la oportunidad de

adquirir las herramientas necesarias para llegar a la comprensión efectiva de textos, literal e inferencialmente de manera progresiva.

#### **5.4. Unificación de los datos analizados**

Durante el desarrollo de este trabajo investigativo, se vio la necesidad de hacer un análisis más profundo que permitiera integrar datos de tipo cualitativo y cuantitativo, para visibilizar de una forma más explícita los resultados obtenidos durante el proceso de investigación, ya esta tiene un enfoque mixto. A este respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que el diseño mixto:

Este modelo representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas. Requiere de un manejo completo de los dos enfoques y una mentalidad abierta. Agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p.21)

Teniendo en cuenta lo anterior, inicialmente se realizó un análisis cualitativo y descriptivo de los datos obtenidos, a través de instrumentos como las bitácoras y los diarios de campo que las docentes investigadoras diligenciaron al iniciar la investigación. Estos instrumentos permitieron encontrar falencias en el desarrollo de los procesos pedagógicos adelantados en cada una de las aulas, los cuales estaban permeando el proceso de comprensión lectora de los estudiantes. De igual manera, para validar el hecho anteriormente mencionado (dificultad en el proceso de comprensión lectora), se implementó una prueba diagnóstica con los estudiantes para determinar en qué nivel de comprensión lectora se encontraban y así poder establecer las estrategias de mejoramiento pedagógico pertinentes para fortalecer este proceso, las cuales estuvieran acorde con los resultados hallados en el proceso descriptivo y las necesidades educativas de los

estudiantes, esto con el fin de mejorar progresivamente las prácticas pedagógicas de aula. Estos hallazgos se dieron gracias a un proceso crítico-reflexivo desarrollado al interior de la comunidad de aprendizaje que se formó a lo largo de esta investigación.

La información obtenida se organizó teniendo en cuenta las categorías y subcategorías de análisis establecidas en la investigación, en las cuales cada una de las docentes brindó sus aportes teniendo en cuenta su experiencia al interior del aula y el manejo que se dio de los respectivos instrumentos.

De igual manera, a lo largo de la investigación y teniendo en cuenta que este es un proceso de reflexión continua, las docentes siguieron describiendo el proceso desarrollado en sus aulas por medio de los instrumentos mencionados anteriormente y además incorporaron como instrumentos de análisis las planeaciones de clase y las rúbricas de evaluación y autoevaluación del proceso pedagógico con el objetivo de recolectar información importante que permitiera evidenciar la transformación pedagógica y conocer mediante el análisis de estos, qué avances estaba ofreciendo el proceso.

Así mismo, se desarrolló una prueba de seguimiento para determinar el progreso en el proceso de comprensión lectora en cada uno de los grados participantes en la investigación y al contrastar los resultados de esta (resultados analizados cuantitativamente), con el nuevo análisis de las prácticas pedagógicas ya transformadas (resultados analizados cualitativamente), las investigadoras evidenciaron con mayor facilidad, que las estrategias implementadas en el aula y la transformación de las prácticas pedagógicas, tuvieron un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes ya que mejoraron considerablemente y se vio un avance significativo en el proceso de comprensión lectora, puesto que aproximadamente el 67% de los

127 estudiantes ya pueden responder con efectividad a preguntas de tipo literal, el 57% a preguntas de tipo inferencial y aproximadamente un 37% a preguntas de tipo crítico. Los resultados anteriormente mencionados son evidencia clara de que, el proceso pedagógico planteado en la investigación y las estrategias implementadas fueron oportunos y efectivos para dar cumplimiento a los objetivos establecidos y las necesidades encontradas al inicio de la investigación.

Cabe resaltar que a la luz de los resultados tanto cualitativos como cuantitativos, esta investigación debe seguirse desarrollando para ofrecer a todos los estudiantes de la institución, la oportunidad de avanzar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que en el proceso de comprensión lectora y así mismo motivar a todos los docentes de la comunidad educativa a fortalecer sus procesos pedagógicos.

## 6. Conclusiones

Al realizar un análisis de las prácticas pedagógicas, a través de los diferentes instrumentos (diarios de campo y bitácoras), en los cuales se registraron las observaciones directas de los docentes participantes en la investigación, se encontró que existían falencias en la planeación de las actividades pedagógicas desarrolladas en el aula, la metodología utilizada para abordar las mismas no era la más apropiada, y los recursos y estrategias eran insuficientes para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por lo expuesto anteriormente, los niños presentaban dificultades para expresar su pensamiento, analizar de manera correcta las situaciones presentadas por las docentes y en el nivel literal, inferencial y crítico, no alcanzaban el mínimo de comprensión. Estas situaciones estaban incidiendo negativamente en los aprendizajes de las diferentes áreas curriculares y por ende en su rendimiento académico de los estudiantes. Lo anterior conllevó a la realización de una prueba diagnóstica de comprensión lectora, la cual corroboró las falencias que en un principio mostraban los estudiantes en cuanto a comprensión y orientó a las docentes a reflexionar profundamente sobre su quehacer pedagógico, para transformarlo y reorientarlo en pro del mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo expresado y al fortalecer las prácticas pedagógicas de aula, implementado desde la planeación estrategias metacognitivas, el docente comienza a transformar de manera efectiva su manera de enseñar, se hace consciente de que el proceso pedagógico debe estar orientado a pensar, organizar y reflexionar sobre el mismo, que en su planeación debe procurar una revisión anticipada de los objetivos, materiales, tareas y actividades que desea desarrollar, y que quede prever las situaciones que puedan presentarse al momento de implementar su planeación, para así dar cumplimiento los objetivos propuestos. De igual manera

es fundamental que se tengan en cuenta las necesidades de los estudiantes, las cuales deben prevalecer sobre el cumplimiento de los contenidos curriculares y que la actividad pedagógica parta del contexto y de las expectativas del estudiante. Por último y no menos importante es fundamental que se lleve a cabo un monitoreo constante del proceso pedagógico para detectar las falencias que hayan acontecido en el mismo, con el propósito de evaluar y autoevaluar si las condiciones del proceso de enseñanza fueron apropiadas y tomar las medidas necesarias para que todos los estudiantes puedan llegar a un aprendizaje significativo, que les provea las herramientas necesarias para desempeñarse efectivamente en cualquier campo de su vida.

Con el desarrollo de esta propuesta pedagógica-investigativa, se logró que los docentes hicieran un cambio significativo en su quehacer pedagógico, pensando y construyendo las planeaciones a partir de soportes teóricos, estructurando de una forma más dinámica la enseñanza, incluyendo estrategias metacognitivas según el objetivo de aprendizaje y el uso de rutinas de pensamiento como herramientas para visibilizar el pensamiento de los estudiantes. Con esto, se logró mayor participación de los estudiantes en las actividades escolares, quienes gracias a estas transformaciones, fortalecieron su habilidad comunicativa, su comprensión en los niveles literal e inferencial y adquirieron habilidades para argumentar con mayor propiedad, hacer análisis crítico y reflexivo de las situaciones planteadas en clase, enlazar con facilidad los conocimientos previos con el nuevo conocimiento y visibilizar su pensamiento de una manera más acertada y comprensible.

La elaboración de guías y rejillas de seguimiento lector, son instrumentos que permiten fortalecer el proceso pedagógico, pues ofrecen al docente la posibilidad de orientar de una manera organizada cada una de las actividades académicas, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, describiendo y evaluando cada momento ejecutado. Además, estas herramientas permiten a

agentes educativos, conocer el avance del proceso de enseñanza y aprendizaje, fortalecer el proceso de comprensión de lectura, y apoyar también los procesos básicos de pensamiento, mejorando así las habilidades comunicativas de los estudiantes y por ende su rendimiento académico, de manera conjunta en todas las áreas curriculares.

Se logró una articulación de los contenidos curriculares de forma transversal por medio de la organización de planeaciones pertinentes, de acuerdo con las necesidades institucionales y teniendo como base el desarrollo de la comprensión lectora en cada uno de los niveles. Esto permitió mejorar la calidad formativa de los educandos y hacer más eficiente la labor docente mediante el compromiso y la responsabilidad. Cabe resaltar, que al socializar esta propuesta pedagógica las directivas se mostraron muy interesadas y varios docentes participaron de manera indirecta, implementando en sus aulas algunas de las transformaciones pedagógicas sugeridas y estrategias metacognitivas relacionadas en esta investigación. Sin embargo, se hace necesario desarrollar un trabajo conjunto vinculando a toda la comunidad educativa para desarrollar procesos pedagógicos de calidad y fortalecer así la comprensión lectora en los estudiantes de toda la institución.

Teniendo en cuenta lo anterior el rector de la institución, el coordinador académico y el consejo académico, expresaron su interés y aprobación para que lo planteado en esta propuesta investigativa sea incorporado de manera progresiva al PEI, a fin de fortalecer la labor pedagógica de los docentes y generar cambios positivos en las prácticas de aula desde preescolar hasta grado undécimo. En este momento las directivas de la institución establecieron que las planeaciones deben llevarse a cabo teniendo en cuenta las directrices que se proponen en esta investigación y de igual manera se incorpora al Sistema Institucional de Evaluación, el uso de las rúbricas de evaluación y autoevaluación del proceso pedagógico, para que los docentes tenga instrumentos

de apoyo que les permitan analizar y reorientar si es necesario, sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último y no menos importante, teniendo en cuenta que uno de los propósitos de este proyecto es dar continuidad al mismo y ampliar su campo de incidencia, se encuentra a través de la investigación que la escritura es otro elemento de importancia que no ha sido retomado a nivel institucional y que las debilidades de los estudiantes en el mismo campo, afecta el desempeño académico de los mismo, ya que sus textos no muestran elementos semánticos, sintácticos y pragmáticos claros, razón por la cual se requiere que el docente dedique más atención al desarrollo de este y lo complemente con el proceso de comprensión lectora que se está llevando a cabo. Así mismo, otro proceso que merece atención es la evaluación, la cual debe dejar de ser un instrumento sancionatorio que solo ofrece una valoración numérica, para convertirse en un proceso formativo que apoye a los estudiantes en su proceso de enseñanza y le permita a los docentes recolectar información importante para identificar debilidades y fortalezas de su proceso pedagógico.

## **7. Recomendaciones**

Los docentes deben hacer un análisis reflexivo continuo de sus prácticas, ya que este proceso permite reconocer las debilidades y las fortalezas pedagógicas, y de esta forma modificarlas en beneficio de la población escolar; a su vez, permite mejorar los procesos pedagógicos adelantados en cada una de las áreas, partiendo de los saberes previos de los estudiantes y haciéndolos partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es fundamental utilizar las preguntas generadoras para desarrollar los procesos de pensamiento y mejorar el aprendizaje en cada una de las áreas del saber, donde el estudiante



formule hipótesis que le permitan ampliar su conocimiento y argumentar con propiedad sus ideas a través de un proceso lector. También es necesario establecer comunidades de aprendizaje en la Institución educativa para mejorar los procesos de comprensión lectora en la población escolar e incorporar en el Proyecto Educativo Institucional el uso continuo de estrategias metacognitivas para dinamizar la labor pedagógica.

Otra herramienta pedagógica que permite fortalecer de manera significativa el proceso de comprensión en los estudiantes es el uso continuo de las rutinas de pensamiento propuestas por Ritchhart, Church y Morrison (2014), ya que propician mayor participación en los estudiantes y generan la producción de ideas y conocimientos.

El docente dentro de su labor pedagógica debe incluir la evaluación como una herramienta de apoyo y conocimiento para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una forma integral y reflexiva, teniendo en cuenta la opinión del estudiante como punto central de su labor y utilizando los diferentes instrumentos que le permitan evidenciar este proceso.

## **8. Preguntas que surgen de la investigación**

Gracias a que este proceso de investigación tendrá continuidad, surgen algunas preguntas que pueden ser la base para ampliar el proceso, aumentar su alcance y darle un nuevo horizonte.

Las rutinas de pensamiento son estrategias que potencian el aprendizaje y contribuyen a que el estudiante desarrolle efectivamente sus habilidades comunicativas, pero ¿Qué estrategias diferentes a las rutinas de pensamiento, pueden ayudar a los estudiantes a hacer visible el pensamiento y mejorar su habilidades para producir textos escritos?

Teniendo en cuenta que la institución atiende a población con necesidades educativas especiales, ¿Qué estrategias son pertinentes para apoyar a los estudiantes con estas necesidades (por ejemplo: discapacidad cognitiva) para que puedan superar sus dificultades en lectura y escritura, y ofrecer así mayor cobertura a la población escolar?

Teniendo en cuenta que, los estudiantes continúan su proceso educativo en la institución en grados superiores, y que en ocasiones ellos presentan dificultades académicas cuando llegan a secundaria, ¿Cómo vincular a los docentes de secundaria para que implementen las estrategias mencionadas en esta investigación? y ¿Cómo transversalizar los procesos de lectura y escritura a todas las áreas del conocimiento, especialmente en secundaria?

¿Cómo concientizar a los docentes para hacer de la planeación un proceso más didáctico e integrador de saberes donde se fortalezca el desarrollo del pensamiento de los estudiantes al interior del aula?

¿Cómo fortalecer la competencia escritora a través de la implementación de estrategias metacognitivas en el desarrollo de cada clase?

¿Cómo transformar las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de la Institución, para que a través de estas puedan analizar su práctica educativa y así determinar las acciones de mejoramiento más adecuadas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula?



## 9. Referencias

- Abascal, E., & Esteban, I. G. (2005). *Análisis de encuestas*. Esic Editorial.
- Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to Grado de Primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas* (Tesis doctoral, Piura, Perú). Recuperado de [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1420/MAE\\_EDUC\\_089.pdf?sequence=1](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1)
- Alcaldía Suesca-Cundinamarca. (2017). *Nuestro municipio. Información general*. Recuperado de [http://www.suesca-cundinamarca.gov.co/informacion\\_general.shtml](http://www.suesca-cundinamarca.gov.co/informacion_general.shtml)
- Alfonso, D. & Sánchez, C. (2009). *Comprensión Textual. Primera Infancia y Educación Básica Primaria*. Bogotá. Ediciones Ecoe.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Amaya, J. (2006). *El docente de lenguaje*. Bogotá DC. Limusa.
- Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera & Ramírez (2015) *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado de <http://docplayer.es/34708325-Estrategias-metacognitivas-para-potenciar-la-comprension-lectora-en-estudiantes-de-basica-primaria-lilian-rocio-arango-giraldo.html>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF, 1*. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje\\_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1518291189&Signature=aPgpbyarl5gRIfEEWBC2Nj8Z7N8%3D&response-content-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1518291189&Signature=aPgpbyarl5gRIfEEWBC2Nj8Z7N8%3D&response-content-)

disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA\_DEL\_APRENDIZJE\_SIGNIFICATI  
VO\_TEOR.pdf

Botero, L. B. (2008). *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*. Editorial Norma.

Colombia Digital. (2014). *Resultados de Colombia en Prueba PISA: ¿qué prueban y qué no?*

Recuperado de <https://colombiadigital.net/opinion/columnistas/artifice-innovacion/item/6998-resultados-de-colombia-en-prueba-pisa-que-prueban-y-que-no.html>

Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes: Un medio para mejorar competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.

Condori, L. (2005). *Aplicación de estrategias meta cognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria* (Tesis de Maestría). Universidad de la Habana, Cuba. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos39/estrategias-compresion-lectora/estrategias-compresion-lectora2.shtml>

Dubois. M.E. (2011). La lectura en la formación y actualización del docente. Comentarios sobre dos experiencias. *Legenga. Nueva Etapa*, 15 (12), 64-79. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/733/1488>

Ellery, V. (2005). Un aula de lectura y escritura comprensiva e integradora. *Lectura Y Vida*, 26(1), 38-52.

Elliott, J. (2000). *La investigación- acción en educación*. (4ª Ed.). Madrid: Morata

Elosúa, M. R., & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Narcea.

- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Universidad de Castilla, La Mancha
- Flórez Romero, R., Arias Velandia, N., & Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*, 9(1), 117-133
- \_\_\_\_\_. (2009). Comunicación, lenguaje y educación: una mirada desde las teorías de la complejidad. *Folios*, (30), 25-38.
- García, M. (2014). La lectura recreativa para fomentar el hábito lector en niños de tercer año de educación básica de la escuela fiscal mixta N° 1 Eugenio Espejo de la parroquia Santa Rosa De Flandes del cantón Naranjal. Recuperado de <http://www.repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/7562>
- Gimeneo, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado el 22 de septiembre de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=pt)
- González, V. (2008). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Editorial Paz
- Grasso, L. (2006). *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Editorial Brujas.
- Gutiérrez, C, & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (1), 183-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>
- Guzmán R, (2014) *Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula*. U. de la Sabana Chía. Colombia.

Guzmán, R., Varela, S., & Arce, J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Bogotá, Colombia: SED.

Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación. Cuarta Edición*. México: McGraw-Hill

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill

\_\_\_\_\_. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw –Hill

Iafrancesco, G. (2004). *Currículo y plan de estudios*. Magisterio.

Institución Educativa Departamental Gonzalo Jiménez de Quesada. (2011). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Suesca, Cundinamarca

\_\_\_\_\_. (2016). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Suesca, Cundinamarca

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). (2005). *Programa PISA. Pruebas de comprensión lectora*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2000cuadlectura3.pdf?documentId=0901e72b80110627>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes (2012-2015). *Reporte Histórico Comparativo grados tercero y quinto*. Recuperado de <http://www2.Icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>

\_\_\_\_\_. (2015). *Reporte Saber 2013-2016*. Recuperado de <http://http://www2.Icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>

\_\_\_\_\_. (2015). *Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9°*. Recuperado de <http://www.Icfes.gov.co/docman/talleres-y-jornadas-de-divulgacion/saber-3-5-y-9-divulgaciones/divulgacion-2015/guias-de-interpretacion-de>

- resultados/1507-guia-de-interpretacion-y-uso-de-resultados-de-establecimientos-educativos-prueba-saber-3-5-7-y-9-2015-pdf/file?force-download=1
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación. El comunicador popular. La Habana: Editorial Caminos.*
- \_\_\_\_\_. (2010). *Una pedagogía de la comunicación* (Vol. 10). Ediciones de la Torre.
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Cap.2. España: Graó
- Latorre, J., & Montañés, J. (1992). Modelos teóricos sobre la comprensión lectora. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (6), 131-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281916>
- Leguizamón Sotto, D. V., Aláis Grill, A., & Sarmiento Ceballos, J. I. (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC*. (Tesis de Maestría), Universidad de la Sabana, Chía. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11347/deissy%20Viviana%20Leguizamon%20Sotto%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*, 17(1), 5-24.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y qué hacer en el aula*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.



Ley 115. Ley General de Educación. Colombia, febrero 8 de 1994.

Lomas, C. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)*. (Vol. I), Bogotá:

Magisterio

López, A. (2013). *La evaluación herramienta para el aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.

Madero, I. P., & Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 113-139.

Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100006)

March, A. F. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11.

Martín, N. E. (2016). *Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión* (Tesis de maestría, Universidad de la Sabana). Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/23589/Nori%20Emilce%20Mart%C3%ADn%20Beltr%C3%A1n%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, E. (2011). La concepción del aprendizaje según J. Bruner. *Revista digital Aularia*.

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4, 73-80.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Medina, M., Leal, A., Flórez, R., & Rojas, P. (2009). *Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y*

*producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria. La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela*, 31-63.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Lengua castellana. *Serie lineamientos curriculares*.

Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)

\_\_\_\_\_. (2002). Decreto 230, 11 /2 de 2002. Recuperado de

[http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. (2008). Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA. *Al tablero. El*

*periódico de un país que educa y que se educa*. Recuperado de

<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-162392.html>

\_\_\_\_\_. (2009). *Preescolar Básica y Media, Evaluación*. Evaluación diagnóstica. Colombia.

Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-246644.html>

\_\_\_\_\_. (2013 a 2015). *Reporte de excelencia. Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE*.

Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86402>

\_\_\_\_\_. (2014) Serie río de letras – *Práctica de lectura en el aula*. Bogotá.

\_\_\_\_\_. (2016). *Reporte de excelencia. Índice Sintético de Calidad Educativa*. Recuperado de

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86402>

Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.

Moscovici, S. (1991). El campo de la Psicología Social. *Psicología Social. I. Barcelona: Paidós*.

Osses, S. (2007). *Hacia un aprendizaje autónomo en el ámbito científico. Inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso educativo*. Concurso Nacional Proyectos

Fondecyt disponible en <http://146.83.150.183/handle/10533/30004>

- Pérez, M. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. Ministerio de Educación Nacional, Colombia.
- \_\_\_\_\_. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista Educación*. (Núm. Extraordinario) 121-138. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005\\_08.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005_08.htm)
- Pérez, H. (2011). *Comprensión y producción de textos educativos*. Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Pérez, J. & Gardey, A. (2008-2012). Definicion.de: Definición de metacognición. Recuperado de <http://definicion.de/metacognicion/>
- Perkins, D. & Blythe, T. (1994) *Putting Understanding up-front. Educacional Leadership* - Disponible en <http://emp.byui.edu/HUNSAKERS/TuF%20Understanding%20up%20Front.pdf>
- Portal Aprendamos. (2016). *Pruebas aprendamos. Reportes por grupo*. Recuperado de <http://aprendamos2a5.edu.co/docentes/index.php?seccion=inicio>
- Regalado, M. E. (2006). *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico México*. D.F. Plaza y Valdés.
- Restrepo, B. (1997). Investigación en educación. *Programa de Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ASCUN-ICFES.
- \_\_\_\_\_. (2009). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós

- Rosenblatt, L. M (1978). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. (1996). Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida. Recuperado de [https://issuu.com/cslozano/docs/rosenblatt\\_la\\_teor\\_\\_a\\_transaccional/52](https://issuu.com/cslozano/docs/rosenblatt_la_teor__a_transaccional/52)
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Primera Edición. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Cerlac-Unesco.
- Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las Ntic. Una estrategia de formación permanente*. Universitat Rovira i Virgili.
- Serrano, M. (1990): El proceso de enseñanza aprendizaje. Venezuela: ULA.
- Sierra, A. M. (2015). ¿Cómo mejorar la comprensión lectora en los niños de seis a nueve años del grado tercero JT del IED Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez? (Tesis de pregrado, Universidad de La Sabana). Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/20197>
- Silva & Amache (2010). *Actividades pedagógicas alternativas para mejorar las estrategias de meta comprensión de textos escritos de niños de sexto grado en la institución educativa N° 50696 ACPITAN Ccoyllurqui Cotabambas – Apurimac* (Tesis de Maestría). Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú. Recuperado de <https://es.escribd.com/doc/49565379/Tesis-Comprensión-Lectora>
- Sistema Integrado de Matriculas, SIMAT. (2016). Recuperado de <http://www.sistemamatriculas.gov.co/simat/app>
- Sistema de Información para la Gestión Escolar, SIGES. (2016). Recuperado de <http://se.cundinamarca.gov.co:6060/siges/Inicio.dos>

- Smith, F (1983). *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. ITESO. pp.6-7
- Solé, I. (1992) *Estrategias de Lectura*. Barcelona. Editorial Grao.
- \_\_\_\_\_. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 10 (39-40), 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/81631>
- Stabback, P. (2016). *¿Qué hace a un currículo de calidad? Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje* (Marzo N° 2). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>
- Tishman, S., & Palmer, P. (2005). Pensamiento visible. *Leadership Compass*.
- Torres, M., Paz, K., & Salazar, F. (2006). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Rev. Electrónica Ingeniería Boletín*, 3, 12-20.
- Torres, J., & Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 141-149.
- Torres, M. J. M., Lirio, J. M. R., Olmedo, E. E., Soriano, R. L., Ferrero, I. F., & Izquierdo, M. Á. F. (2011). Aplicación de las rúbricas de evaluación en la docencia on-line. En: *JAC-II, Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, SPIEU, USE-UJI.
- Unesco, (2009) *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Salesianos impresores S.A Santiago. Chile
- Universidad Simón Bolívar. (2012) *Procedimiento: La Bitácora del Docente, un instrumento para la acción - reflexión - transformación/innovación de la práctica educativa*.

Recuperado de [http://www.unisimoncucuta.edu.co/documentos/pedagogia/bitacora/p-gd-01\\_labitacora\\_docente.pdf](http://www.unisimoncucuta.edu.co/documentos/pedagogia/bitacora/p-gd-01_labitacora_docente.pdf)

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.

Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar/article/view/453/385>

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (Antología de textos escritos entre 1929 y 1934)*. Barcelona. España.

## Anexos

### Anexo A. (Reporte dificultades Pruebas Institucionales Tutor PTA)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL  
 TODOS A APRENDER: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL GONZALO JIMENEZ DE QUESADA

ANÁLISIS DE PRUEBAS APRENDAMOS

#### Aprendamos 2 a 5

Aprendamos es una estrategia de evaluación formativa del aprendizaje en las áreas de lenguaje y matemáticas para todos los estudiantes de 2° a 5° grado de los establecimientos educativos focalizados por el Programa Todos a Aprender 2.0 y del programa jornada única.

#### APRENDAMOS: herramienta para la evaluación formativa

El Gobierno Nacional se ha planteado como objetivo fundamental el desarrollo de competencias básicas de los niños y adolescentes en la educación preescolar, básica y media. Para su cumplimiento, una de las estrategias diseñadas es el fortalecimiento del Sistema de Evaluación y el fomento de estrategias de mejoramiento y acompañamiento a docentes a partir de referentes como los Estándares Básicos de Competencias y sus Derechos Básicos de Aprendizaje. Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional ha venido desarrollando una serie de instrumentos orientados a monitorear la calidad educativa y retroalimentar a la comunidad. APRENDAMOS constituye una herramienta para la Evaluación Formativa de Estudiantes.

#### ¿Qué es APRENDAMOS?

APRENDAMOS es una herramienta para la Evaluación Formativa de Estudiantes, que se desarrolla a partir de la aplicación de una prueba que evalúa las competencias en matemáticas y en lenguaje de los estudiantes de 2° a 5° de la básica primaria de establecimientos educativos jornada única y de establecimientos educativos acompañados por el PTA 2.0. La prueba permite obtener resultados inmediatos para cada uno de los evaluados y le entrega al docente orientaciones pedagógicas que incluyen estrategias didácticas para la reflexión sobre los resultados de sus estudiantes y sobre las acciones de mejoramiento en sus prácticas de aula. Aprendamos se aplica dos veces en el año (abril y agosto) de modo que se puede comparar el mejoramiento de los aprendizajes de cada uno de los estudiantes.

#### Características de las pruebas



| Grado | Características de la prueba  |
|-------|---|
| 2     | Los estudiantes van a presentar el examen en dos sesiones. En la primera se presentará la prueba de matemáticas, la cual cuenta con 40 preguntas y su duración será de 2 horas. En la segunda sesión se hará la prueba de lenguaje, la cual cuenta con 38 preguntas y su duración estimada es de 2 horas. |
| 3     | Los estudiantes van a presentar el examen en dos sesiones. En la primera se presentará la prueba de matemáticas, la cual cuenta con 40 preguntas y su duración es de 2 horas. En la segunda sesión se hará la prueba de lenguaje, la cual cuenta con 38 preguntas y su duración es de 2 horas.            |
| 4     | Los estudiantes van a presentar el examen en una sesión dividida en dos partes. En la primera parte se presenta la prueba de Matemáticas con 44 ítems, y en la segunda parte se presenta la prueba de lenguaje con 37 preguntas. El tiempo estimado para esta única sesión es de 4 horas.                 |
| 5     | Los estudiantes van a presentar el examen en una sesión dividida en dos partes. En la primera parte se presenta la prueba de Matemáticas con 40 ítems, y en la segunda parte se presenta la prueba de lenguaje con 37 preguntas. El tiempo estimado para esta única sesión es de 4 horas.                 |

#### RESULTADOS GLOBALES A NIVEL PRIMARIA, GRADOS 3º, 4º Y 5º

Los resultados de las pruebas arrojan que los estudiantes tienen grandes dificultades en lenguaje para:

- Comprender diferentes tipos de textos y dar cuenta de la información contenida en ellos de manera implícita y explícita, local y global.
- Dar cuenta de un desarrollo progresivo en la comprensión de cómo el lenguaje está formado por diferentes unidades (sonidos, palabras, oraciones y textos) y del uso y función de algunas de sus formas en el proceso de la significación y la comunicación oral y escrita.
- Dar cuenta de la conciencia de uso y control de los mecanismos semánticos, sintácticos y pragmáticos que regulan la producción y revisión de la escritura.
- **Responder preguntas asociadas a la producción textual y la revisión escritural.** Las dificultades de los estudiantes se reflejan en que no tienen la habilidad para identificar el propósito que debe cumplir un escrito, identificar el tipo de texto y el enunciado que permiten cumplir con un propósito (como resumir un texto corto),





identifica el destinatario de un escrito, atendiendo al propósito y asunto y revisa y propone correcciones, en un escrito corto y sencillo, atendiendo a las reglas básicas de concordancia, al uso básico de los signos de puntuación o al sentido de lo que se escribe.

- **Responder preguntas asociadas a la lectura e interpretación de textos.** En este aspecto las dificultades se encuentran en la capacidad del estudiante para evaluar la adecuación del uso de ciertas palabras, expresiones o recursos retóricos, identifica las funciones que cumplen los párrafos las secuencias de textos argumentativos y ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos.
- **Responder preguntas asociadas a las habilidades básicas para la lectura y la escritura.** En las que se les dificulta Identifica el tipo de texto adecuado y explica la selección, reconoce los argumentos que le permiten sustentar posiciones específicas, identifica las ideas o argumentos que no aportan a la sustentación de una posición argumentativa, e identifica la información que le hace falta a un texto para cumplir con el propósito y el tópico propuesto.

Los resultados de las pruebas arrojan que los estudiantes tienen grandes dificultades en matemáticas para:


- Describir e interpretar propiedades y relaciones de los números y sus operaciones, para establecer equivalencias.
- Resuelve problemas que requieran extraer información explícita o implícita de un conjunto de datos.
- Describir e interpretar propiedades y relaciones de los números y sus operaciones, para establecer equivalencias.
- Responder preguntas asociadas al componente comunicación, relacionado con: Diferenciar las propiedades del número en relación con su contexto de uso, identificar propiedades no convencionales de las operaciones, establecer relaciones entre diferentes unidades de medida, organizar y clasificar información estadística y comparar conjuntos de datos relacionados con énfasis en cómo los datos se distribuyen.
- Responder preguntas asociadas al componente razonamiento relacionado con: generar nueva información a partir de distintas representaciones de un conjunto de datos e interpreta el grado de probabilidad de un evento aleatorio.
- Responder preguntas asociadas al componente resolución relacionadas con: formular y resolver situaciones problema, correspondientes a la estructura aditiva y multiplicativa de los números naturales y resolver problemas que requieren, para su solución, relacionar diferentes formas de representación de datos.

## Anexo B. (Ejemplo de talleres de lectura desarrollados con los estudiantes antes de iniciar la investigación)

### Grado tercero

TÉCNICAS AMERICANAS DE ESTUDIO

Programa Integral de Lectura Pensamiento y Comprensión

407 palabras  $\times 60 = 24420 / 60 = 407$  

LECTURA 3

Hora inicial: \_\_\_\_\_

### BALLENAS EN AGUAS CLARAS

La migración de ballenas jorobadas se ha convertido en un espectáculo de belleza para los visitantes de diferentes lugares tropicales y subtropicales del mar Caribe y del Pacífico americano.

Las ballenas jorobadas pertenecen al grupo de los misticetos o ballenas con barbas, característica que las distingue de otras; habitan en todos los océanos del mundo y viajan todos los años desde los polos hacia aguas más cálidas como los mares territoriales de Colombia, Ecuador y República Dominicana; países en donde se han conformado grupos de observadores y de científicos, que buscan estudiar su comportamiento.

Realizan largos recorridos, hasta de 80.000 kilómetros, generalmente no viajan solas sino en pequeños grupos de familias de 4 a 5 miembros; aunque pueden existir manadas de 200 ejemplares. Durante su estadía en los polos, se alimentan y viajan luego a aguas más cálidas, para dar a luz a la única cría que tienen llamada ballenato. El periodo de gestación dura 11 meses.

Producen extraños sonidos, complejos y de larga duración, que parecen tener relación con el cortejo del macho a la hembra en celo. Otra forma de conquista es participar en peleas con otros machos, en las que llegan a golpearse, por conseguir una o varias compañeras.

Se les conoce como jorobadas por el arco que forma su cuerpo cuando saltan, por encima del agua, produciendo un hermoso escenario de movimiento. El soplo, que exhalan al respirar es bajo y amplio, alcanza una altura de 2,5 a 3 metros y dura entre 2 y 3 segundos. La aleta dorsal aparece después del soplo. Cuando se sumergen, pueden durar debajo del agua, desde 3 hasta 30 minutos y cuando salen a la superficie permanecen afuera 2 ó 3 minutos, durante los cuales respiran a intervalos de 20 segundos.

El cuerpo de estas ballenas puede alcanzar hasta 19 metros de longitud y 40 toneladas de peso. Tienen grandes aletas pectorales que llegan a medir cinco metros, poseen también, entre 270 y 400 pares de barbas de color negro o café y con una extensión de 70 centímetros de largo. Generalmente son de color gris oscuro o negro y tienen el vientre blanco.

Las ballenas jorobadas se alimentan de invertebrados y de peces, en grupos de hasta 22 individuos; para ello, el grupo rodea las presas y las acorralan con ayuda de sus aletas; pertenecen a la familia de los cetáceos en vías de extinción, razón por la cual debemos protegerlas.

Hora final: \_\_\_\_\_

34 PRIMER CORDO - GUÍA 1



Juan Esteban p.n. He de a rima

### EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN

1. ¿Qué distancia alcanzan a recorrer las ballenas en sus migraciones? **2 bien**
- 10.000 kms.
  - 120.000 kms.
  - 8.000 kms.
  - 180.000 kms.
  - 80.000 kms. ✓
- 
2. ¿En qué se distinguen de otras ballenas?
- Son más grandes y pesadas.
  - Tienen largas barbas.
  - Su carne no es comestible.
  - Tienen sólo una cría.
  - Están en vía de extinción. ✗
- 
3. ¿Por qué se les llama ballenas jorobadas?
- Porque tienen una gran joroba en su espalda.
  - Porque son tan grandes que se joroban.
  - Porque arquean el lomo cuando saltan por encima del agua. ✗
  - Porque nacen en Notre Dame.
  - Porque padecen de una enfermedad que hace que les salga joroba.
- 
4. ¿Cuánto tiempo pueden durar sumergidas?
- 3 días.
  - 2 a 3 minutos.
  - 30 minutos. ✓
  - 10 minutos.
  - Tres horas.
- 
5. ¿Con qué se han relacionado los extraños sonidos que producen?
- Con situaciones de peligro para ellas.
  - Cantos de tristeza.
  - Manifestaciones de alegría por la nueva cría.
  - Cortejo a las hembras. ✗
  - Rechazo a los seres humanos.

### Anexo C. (Comparativo estadístico de resultados Pruebas Saber 2012 a 2015, área de lenguaje grados tercero y quinto)

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado



Figura 1. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado. Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes.  
<http://www2.Icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionReporte.aspx>

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, quinto grado

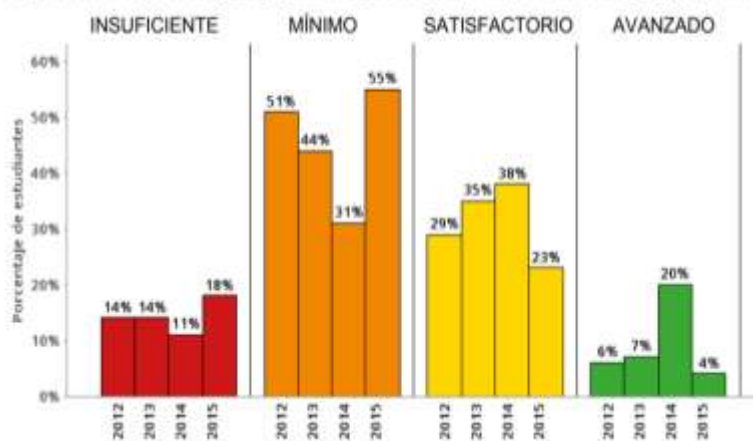


Figura 2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, quinto grado. Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes.  
<http://www2.Icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionReporte.aspx>



## Anexo D. (Reportes Índice Sintético de Calidad Educativa 2015, 2016)



## PROGRESO

Total  
1,97

Este componente busca medir qué tanto ha mejorado el colegio en relación con los resultados que el establecimiento obtuvo el año anterior. Es decir, se trata de una comparación consigo mismo, independiente del promedio o desempeño obtenido.

Para el componente de progreso en Básica Primaria, se considera el cambio en el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel de desempeño insuficiente de las pruebas Saber 3<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> en Matemáticas y Lenguaje. Esto quiere decir que a medida que el porcentaje disminuye, la excelencia aumenta.

### PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN NIVEL INSUFICIENTE

La escala de valores es de 0 a 100%.

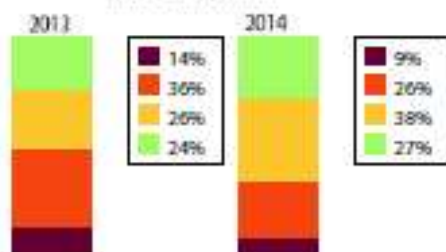
Los valores específicos para el colegio se pueden encontrar en el recuadro a la derecha de cada barra.\*

#### Convenciones

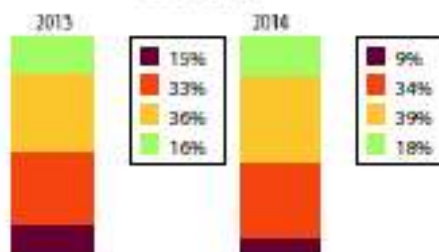
Nivel avanzado ■ Nivel satisfactorio ■ Nivel mínimo ■ Nivel insuficiente ■

#### SABER 3<sup>o</sup>

##### MATEMÁTICAS

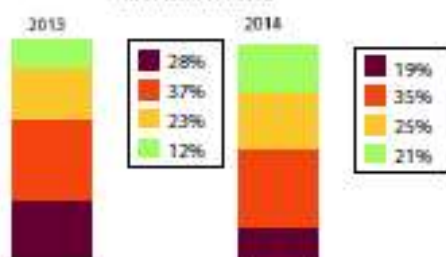


##### LENGUAJE

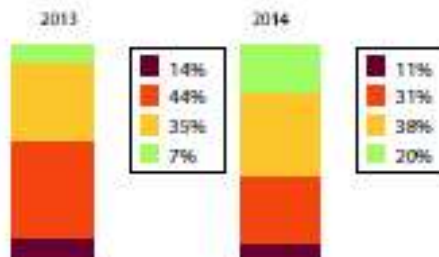


#### SABER 5<sup>o</sup>

##### MATEMÁTICAS



##### LENGUAJE



\* PARA PROGRESO Y DESEMPEÑO: Cuando en el reporte aparece 0% en un establecimiento en algún año, se debe a que el colegio no reportó la correspondiente información, e igual los datos reportados no coinciden con la información demográfica o a que, para 2014, los datos aún no han sido calificados.

## ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

### INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL GONZALO JIMENEZ DE QUESADA

#### BÁSICA PRIMARIA

## REPORTE DE LA EXCELENCIA 2016

Afirmar que queremos elevar la calidad educativa del país es fácil de decir, pero para realmente lograrlo, es indispensable que sepamos dónde estamos, a dónde queremos llegar y, sobre todo, cómo lo vamos a conseguir.

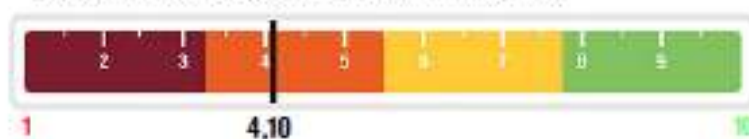
¿Cómo y qué tanto están aprendiendo nuestros estudiantes?. Desde hoy volvemos a contar con el **Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)** que es una herramienta que nos permite medir cómo vamos en materia de calidad educativa en cada nivel de colegio, entidad territorial certificada y país.

Con el **ISCE**, cada colegio sabe con certeza cómo está en cada uno de sus niveles: **Básica Primaria, Básica Secundaria y Media.**

La interpretación es muy sencilla: se trata de una escala de 1 a 10, siendo 10 el valor más alto que podemos obtener.

### EL ÍNDICE SINTÉTICO DE NUESTRA INSTITUCIÓN

La escala de valores es de 1 a 10 siendo 10 la más alta.



**NAL** 5,42

ISCE Primaria

**ETC** 5,71

ISCE Primaria

### El índice sintético de nuestra institución es:



El valor de los componentes no es necesariamente el valor del ítem ya que los ítems que componen estos componentes y por lo tanto, en algunos casos, los puntos de corte pueden variar. El Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) es el indicador que se le otorga para evaluar el nivel de la institución en materia de calidad educativa. Para obtener más información del ISCE y el resultado de la institución visite [www.observatorioeducativo.gov.co](http://www.observatorioeducativo.gov.co)

## PROGRESO

Total  
0,00

Este componente busca medir qué tanto ha mejorado el colegio en relación con los resultados que el establecimiento obtuvo el año anterior. Es decir, se trata de una comparación consigo mismo, independiente del promedio o desempeño obtenido. Para el componente de progreso en Básica Primaria, se considera el cambio porcentual en el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel de desempeño insuficiente de las pruebas Saber 3<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> en Matemáticas y Lenguaje. Esto quiere decir que a medida que el porcentaje disminuye, nos acercamos más a la excelencia.

### PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN NIVEL INSUFICIENTE

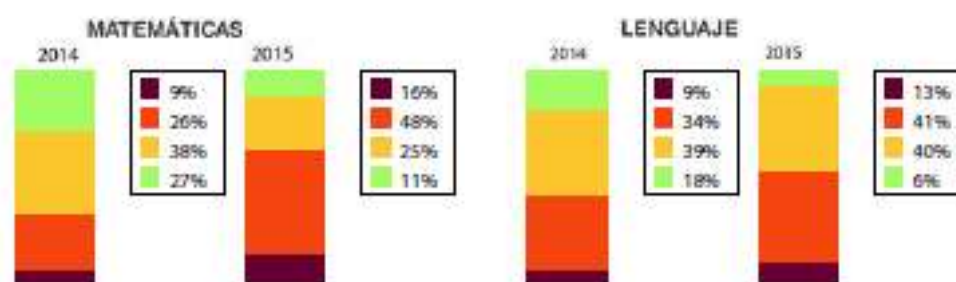
La escala de valores es de 0 a 100%.

Los valores específicos para el colegio se pueden encontrar en el recuadro a la derecha de cada barra.

Convenciones

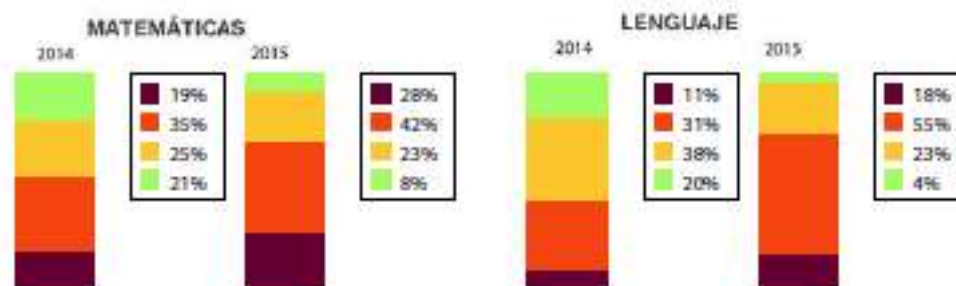
Nivel avanzado ■ Nivel satisfactoria ■ Nivel mínimo ■ Nivel insuficiente ■

#### SABER 3<sup>o</sup>



Fuente de los datos de las Pruebas Saber 3<sup>o</sup>, 2014 - 20 de septiembre de 2015, 2015 - 1 de octubre de 2015

#### SABER 5<sup>o</sup>



Fuente de los datos de las Pruebas Saber 5<sup>o</sup>, 2014 - 20 de septiembre de 2015, 2015 - 1 de octubre de 2015

\* PARA PROGRESO Y DESEMPEÑO: Cuando en el registro aparece 0% o no existe barra en algún año, se debe a que el colegio no reportó la misma prueba o información, o que los datos reportados no coinciden con la información de matrícula.



## Anexo E. (Formato de bitácora del docente)

### FORMATO DE BITÁCORA DEL/LA DOCENTE

La Bitácora es la hoja de ruta que siguen los navegantes en alta mar. Les aclara y orienta el camino. *Escuela Nueva* adoptó el término de Bitácora para señalar el seguimiento a los desempeños del estudiante. ¿Por qué no imaginar que también los docentes pueden tener su Bitácora, es decir, su propia hoja de ruta en la que se registre cómo avanzan y se transforman su relación y sus representaciones con el oficio de ser docentes? ¿Cuáles son sus expectativas frente a alguna o algunas de sus prácticas de aula?, ¿Cómo se realizan como profesionales?, ¿Cuáles han sido los logros, las dificultades o inconvenientes?, etc. Y, asimismo, resulta de gran interés registrar de qué manera se han confrontado sus ideas pedagógicas, qué nuevas inquietudes han surgido frente a su propia práctica o frente a temas generales y qué reflexiones hacen para promover cambios en su práctica profesional. El componente de Formación Situada del programa *Todos a Aprender* propende por la ampliación de la capacidad reflexiva, metacognitiva y crítica de los docentes de modo que puedan rastrear y monitorear sus prácticas a partir de escrituras que puedan ser compartidas en diversos espacios, entre ellos el de la Comunidad de Aprendizaje (CDA). Como plantea Green (1985):

Existe lo que podría llamarse la **conciencia del oficio**. Esa conciencia se manifiesta cuando el profesional, sea principiante o experimentado, adopta los patrones de su propia profesión. En otras palabras, aparece toda vez que nos convertimos en jueces de nuestro propio caso y afirmamos que nuestro desempeño es bueno o malo, adecuado, hábil y otras cosas por el estilo... Así, **tener conciencia del oficio** es haber adquirido la capacidad de felicitarse a uno mismo o de sentir una profunda satisfacción ante algo bien hecho, vergüenza ante el trabajo descuidado e incluso descontento ante la negligencia o la despreocupación (según se cita en Brubacher, Case y Reagan, 2000:32).

El siguiente formato facilita la reflexión a través de una serie de preguntas, que se pueden seleccionar del listado en la página 2, de acuerdo al carácter de cada visita. La propuesta es que cada uno de los/las docentes que forma parte de la Comunidad de Aprendizaje dentro del Programa Todos a Aprender realice un breve escrito semanal que gire alrededor de mínimo dos de estas preguntas y lo comparta con al menos uno de sus compañeros de esta CDA y, naturalmente, con su tutor/a y, en ocasiones, con el/la formador/a o uno de los Directivos Docentes. Los lectores deberán retroalimentar esta Bitácora. Las fechas y la frecuencia con la que se compartirán las Bitácoras deben ser establecidos de antemano entre los miembros de la CDA y deberán ser respetados juiciosamente.

#### Referencia

Brubacher, J. W., Case, Ch. & Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa

## BITÁCORA SEMANAL #

|  |               |                              |
|--|---------------|------------------------------|
| <b>NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO:</b>         |               |                              |
| <b>NOMBRE DEL DOCENTE OBSERVADOR:</b>                |               |                              |
| <b>FECHA:</b>  | <b>GRADO:</b> | <b>ÁREA:</b>                 |
| <b>CONTENIDO DISCIPLINAR:</b>                        |               |                              |
| <b>HORA DE INICIO:</b>                               |               | <b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b> |
| <b>PREGUNTAS GUÍA:</b>                               |               |                              |
| <b>SOBRE LA PLANEACIÓN</b>                           |               |                              |
|  |               |                              |
| <b>SOBRE EL DESARROLLO DE LA CLASE – OBSERVACIÓN</b> |               |                              |
|  |               |                              |
| <b>SOBRE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE – CDA</b>       |               |                              |
|  |               |                              |
| <b>CONCIENCIA DEL OFICIO</b>                         |               |                              |
|  |               |                              |

## PREGUNTAS QUE FACILITAN LA REFLEXIÓN

### 1. SOBRE LA PLANEACIÓN

- 1.1. ¿Qué fue lo más interesante para mí en el ejercicio de planeación que realicé?
- 1.2. ¿Qué dificultades me encontré al realizar la planeación?
- 1.3. ¿Puedo reconocer si logré ajustar el contenido disciplinar a las características de mis estudiantes?
- 1.4. ¿Encontré los recursos apropiados para desarrollar el tema y los contenidos disciplinares?
- 1.5. ¿Qué tanto puedo evidenciar los aprendizajes de los estudiantes en sus desempeños?

### 2. SOBRE EL DESARROLLO DE LA CLASE – OBSERVACIÓN

- 2.1. ¿Qué aspectos quisiera destacar de cómo sucedió la clase y por qué? **POSIBLE ASPECTOS:** Ajuste de los RCE a la planeación: clima de aula, efecto del trabajo cooperativo, uso de los recursos empleados, valoración continua, comportamiento de algún o algunos estudiantes, acompañamiento por parte de compañeros, del tutor o de alguien más, aportes de los estudiantes, visibilidad de los aprendizajes, valoración, etc.
- 2.2. ¿Cómo me sentí durante el desarrollo de la clase y por qué?
- 2.3. ¿Cómo podría describir los desempeños de los estudiantes en esta sesión? ¿Cuál fue su actitud?

### 3. SOBRE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE – CDA

- 3.1. ¿Formar parte de una comunidad de aprendizaje ha impulsado la reflexión sobre mi práctica en el aula?
- 3.2. ¿Siento que he podido hacer aportes a esta? ¿Puedo reconocer algún aporte mío a este grupo de compañeros?
- 3.3. ¿Qué podría hacer para mejorar mi participación en esta CDA?
- 3.4. ¿Es posible percibir avances de la CDA? (Por ejemplo, considero que los aportes de mis compañeros son valiosos, se cumplen los compromisos de trabajo, se comentan ideas que pueden resultar interesantes, el apoyo de las directivas contribuye al desarrollo de la clase, es una experiencia transformadora)

### 4. SOBRE LA CONCIENCIA DEL OFICIO

- 4.1. ¿Qué ideas pedagógicas me han surgido? (Sobre las prácticas de aula, sobre la manera de aprender o de enseñar, sobre el uso de los recursos didácticos, sobre lo que sucede en el aula...)
- 4.2. ¿Qué nueva idea tengo ahora y que me ha surgido en el desarrollo de mi oficio de maestro?
- 4.3. ¿Qué nuevas lecturas he hecho? (periódico, libros, revistas, artículos, etc.)
- 4.4. ¿Qué he aprendido de alguna persona en particular?
- 4.5. ¿Por qué puedo decir que he ampliado mi conciencia del oficio?
- 4.6. ¿Qué hace difícil que amplíe mi conciencia del oficio?
- 4.7. ¿Cuál de mis prácticas de esta semana me hace sentir orgulloso/a y por qué?
- 4.8. Con respecto a las actividades que desarrollamos esta semana, ¿qué creo que debe cambiar para que las prácticas de aula puedan ser mejores?



**Anexo F. (Diario de campo del docente)**

| INFORMACIÓN                               |                 |  |            |
|---|-----------------|--|------------|
| Grado                                     |                 | Fecha  | 30-01-2017 |
| Docente observador                        |                 |  |            |
| Lugar/espacio                             |                 | Metodología de enseñanza: Aprendizaje significativo                    |            |
| Objetivos                                 |                 |  |            |
| DESARROLLO CRONOLÓGICO DE LAS ACTIVIDADES |                 |  |            |
| Áreas del día                             | Temas a abordar | Aspectos relevantes del día y del desarrollo de la práctica pedagógica |            |
|   |                 |  |            |
|   |                 |  |            |
|   |                 |  |            |
| Observaciones                             |                 |  |            |

## Anexo G. (Prueba diagnóstica de Comprensión lectora grado tercero)

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Lee el siguiente texto y marca en cada pregunta la opción que consideres correcta

### La historia del sacapuntas

Una mujer tenía la intención de escribir un gran libro. Se compró un montón de papel, cincuenta lápices nuevos y un sacapuntas. A partir de hoy su marido y sus hijos solo hablarían bajo y andarían en puntillas, pues la mujer quería empezar enseguida a escribir el libro.

Preparó el papel y afiló el lápiz. Mientras tanto pensaba en la primera frase.

Afiló otro lápiz y siguió pensando en la primera frase.

Afiló el tercer lápiz y todavía pensaba en la primera frase.

La mujer afiló hasta el final los cincuenta lápices y otros siete mil quinientos doce. no tardó ni tres semanas. Todavía no había escrito la primera frase, pero ya era campeona del mundo en afilar lápices. Salió en el periódico.

Úrsula Wólfel

1. **¿En cuál de los siguientes lugares suceden los hechos?**
  - a) La casa de la señora
  - b) Una oficina
  - c) Una ferretería
  - d) Un almacén de lápices
2. **¿Cuál de los siguientes es el significado de la palabra afilar?**
  - a) Poner en fila lápices u otros objetos
  - b) Hacer algo más delgado
  - c) Incluir un objeto dentro de un grupo, como afilado
  - d) Mejorar el estado de algo
3. **Una forma de decir que la señora se volvió famosa es:**
  - a) Tenía la intención de escribir un gran libro
  - b) Afiló siete mil quinientos doce lápices
  - c) Salió en el periódico
  - d) Ya era campeona del mundo en afilar lápices
4. **¿Cuál de los siguientes es el orden en que aparecen las acciones en el texto?**
  - a) Piensa escribir - Saca punta a los lápices – Escribe
  - b) Desea escribir – Escribe – Sale en el periódico
  - c) Desea escribir – Saca punta a los lápices – Sale en el periódico
  - d) Saca punta a un lápiz – Escribe primera frase – Sale en el periódico

**5. El conflicto del relato se resuelve cuando:**

- a) La señora se vuelve famosa
- b) La señora afila el tercer lápiz
- c) El marido y los hijos de la señora aceptan la situación
- d) La señora deja de escribir y saca punta a los lápices

**6. Escoge la palabra que completa correctamente la oración**

Hace dos semanas, la señora \_\_\_\_\_ cincuenta lápices

- a) Afilando
- b) Afilaría
- c) Afiló
- d) Afilaba

**7. ¿De qué forma explicarías la expresión: “hablan bajo y andan de puntillas”?**

- a) Las personas se agachan para hablar y así no molestar
- b) Las personas hacen silencio y tratan de caminar poco
- c) Las personas utilizan tacones puntilla que no hacen ruido
- d) Las personas evitan hacer ruido

**8. ¿Cuál de los siguientes es el tema tratado?**

- a) Una persona que se hace un propósito y logra otro
- b) Una persona que hace miles de intentos por ser famosa
- c) Una persona que siente la necesidad de escribir
- d) Una persona que reconoce su don de escritora

**9. La idea central del texto es:**

- a) Sacar punta a muchos lápices para escribir
- b) No puede escribir una primera frase
- c) La familia hace el menor ruido posible
- d) La noticia de ser la campeona en afilar lápices

**10. Los siguientes son significados de la palabra puntilla, ¿Cuál corresponde al uso dado a la palabra en el texto?**

- a) Puntas de los lápices
- b) Clavo
- c) Tejido ornamental, encaje
- d) Puñal corto y agudo

**11. ¿Qué hubieras hecho tú en el caso de la señora?**

- a) Acudir a otros textos de apoyo para escribir
- b) Desistir de escribir
- c) Seguir sacando punta a los lápices
- d) Llamar a alguien que hiciera el trabajo

**12. La intención de la autora del texto es:**

- a) Valorar la presencia de una persona
- b) Criticar a los que quieren escribir y se quedan en hacer borradores

- c) Enseñar cómo se debe escribir un texto
- d) Resaltar la importancia de cuidar los útiles de estudio

**13.Cuál de las preguntas no corresponde al texto**

- a) ¿Cuántos lápices se gastó la señora?
- b) ¿Qué sucedió al final con la señora?
- c) ¿Sobre qué escribía la señora?
- d) ¿Qué hicieron el marido y los hijos de la señora?

**Valoración de la Prueba por estudiante**

**Estado en cada pregunta**

Para cada estudiante elabore y fotocopie un cuadro de respuestas en el que se pueda reconocer el grado de competencia lectora en el que se encuentra el estudiante en los diferentes niveles de lectura y de manera global.

En el siguiente cuadro marque con una X las respuestas correctas

| Pregunta | Clave- Respuesta | Nivel de lectura   | Componente                     | Correcto |
|----------|------------------|--------------------|--------------------------------|----------|
| 1        | A                | Literal            | Transcripción                  |          |
| 2        | B                | Literal            | Léxico                         |          |
| 3        | D                | Literal            | Paráfrasis                     |          |
| 4        | C                | Literal            | Superestructura                |          |
| 5        | A                | Literal            | Superestructura                |          |
| 6        | C                | Inferencial        | Cohesión                       |          |
| 7        | D                | Inferencial        | Léxico por contexto            |          |
| 8        | A                | Inferencial        | Tema                           |          |
| 9        | B                | Inferencial        | Idea global                    |          |
| 10       | A                | Crítico-Valorativo | Enciclopedia                   |          |
| 11       | A                | Crítico-Valorativo | Toma de posición               |          |
| 12       | A                | Crítico-Valorativo | Intensión                      |          |
| 13       | C                | Crítico-Valorativo | Preguntas que suscita el texto |          |
|          |                  |                    | <b>Total</b>                   |          |

Prueba de comprensión lectora. Modelo para segundo ciclo de educación básica primaria. Primera infancia y educación básica primaria (pp. 254-258) Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009) Bogotá

## Anexo H. (Rúbrica de evaluación docente)

Para nuestra Institución es importante conocer sus apreciaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en su curso, y mejorar la calidad educativa en las distintas áreas del conocimiento. Para ello es fundamental el aporte que usted pueda darnos al realizar la valoración de cada uno de los aspectos allí mencionados, con el fin de evaluar el trabajo efectuado durante cada uno de los periodos académicos. Según considere conveniente marque con una X en la casilla teniendo presente que se califica de 1 a 5.

Nombre del docente evaluado \_\_\_\_\_

curso \_\_\_\_\_ Periodo \_\_\_\_\_ fecha \_\_\_\_\_

Sede \_\_\_\_\_

| <b>CRITERIOS A EVALUAR</b><br><b>Rúbrica de evaluación docente</b>   | Inferior<br>( 1.0-<br>2.9) | Básico<br>(3.0-<br>3.9) | Alto<br>( 4.0-<br>4.4) | Superior<br>( 4.5-5.0) |
|--|----------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|
| Se dio a conocer los derechos básicos de aprendizaje y estándares en las áreas al inicio del periodo académico   |                            |                         |                        |                        |
| Los temas de la asignatura fueron dados de acuerdo con los planes de estudio.  |                            |                         |                        |                        |
| Los temas fueron explicados de manera clara.   |                            |                         |                        |                        |
| La metodología utilizada en clase fue variada y permitió la participación de los estudiantes.  |                            |                         |                        |                        |
| Se realizaron actividades de apoyo y retroalimentación en forma individual y grupal para mejorar la comprensión de los temas.  |                            |                         |                        |                        |
| El profesor revisa y entrega a tiempo los resultados de las actividades escolares ejecutadas durante las clases  |                            |                         |                        |                        |
| Los recursos utilizados en las clases permitieron una mejor comprensión de los temas (talleres, lecturas, rutinas de pensamiento, texto guía, visitas a la sala de sistemas, consultas guías de trabajo. etc.) |                            |                         |                        |                        |
| El docente dio a conocer oportunamente la escala de evaluación institucional a estudiantes y padres de familia   |                            |                         |                        |                        |
| El docente explica las normas y reglas de trabajo para el desarrollo de las actividades escolares.   |                            |                         |                        |                        |
| El docente es puntual para iniciar y finalizar las actividades programadas según el horario de clases.   |                            |                         |                        |                        |
| El docente utiliza distintas estrategias pedagógicas para lograr el aprendizaje de los temas vistos.   |                            |                         |                        |                        |
| El docente utiliza diferentes espacios para realizar la orientación de los temas de clases (salón, patio, biblioteca, sala de sistemas, sala de video, etc.)   |                            |                         |                        |                        |
| Las tareas asignadas por el docente permiten que se comprendan mejor los temas de clase.   |                            |                         |                        |                        |
| El docente mantiene un trato cordial con los estudiantes, permitiendo que surja la participación.  |                            |                         |                        |                        |
| El docente utiliza distintos recursos bibliográficos para orientar sus clases.   |                            |                         |                        |                        |
| El docente permite que se mantenga una buena disciplina en el grupo.   |                            |                         |                        |                        |
| El docente mantiene comunicación continua con padres de familia sobre el desempeño, comportamiento y actividades de los estudiantes según la programación de la institución.                                   |                            |                         |                        |                        |
| El lenguaje del profesor es claro a la hora de explicar los temas  |                            |                         |                        |                        |
| El docente mantiene organizado los espacios escolares, permitiendo que se brinde una mejor formación.  |                            |                         |                        |                        |
| El docente dio a conocer al inicio del año escolar las normas del manual de convivencia y la misión del Colegio Gonzalo Jiménez de Quesada. Tanto a estudiantes como a padres de familia.                      |                            |                         |                        |                        |

V°B° coordinador académico \_\_\_\_\_

V°B° coordinador convivencia \_\_\_\_\_

V°B° Asesor Universidad de la Sabana \_\_\_\_\_



## Anexo I. (Rúbrica autoevaluación)

Dentro de los criterios establecidos por la Institución para la evaluación escolar, se tiene presente la autoevaluación que usted hace de las actividades pedagógicas desarrolladas en el aula y del trabajo ejecutado por usted, a través de un proceso de reflexión y análisis durante cada uno de los periodos académicos. Lo cual permite mejorar las acciones del trabajo pedagógico que se ejecuta en el salón de clases para brindar nuevas orientaciones claras según sus necesidades educativas, buscando con ello su bienestar, convivencia y aprendizaje. Por tanto, se solicita marcar con una X en la casilla teniendo presente la escala de calificación institucional de 1 a 5. Y los criterios allí mencionados.

Nombre del estudiante evaluado \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_ Periodo \_\_\_\_\_  
 fecha \_\_\_\_\_ Sede \_\_\_\_\_

| CRITERIOS A EVALUAR   | Inferior<br>(1.0- 2.9) | Básico<br>( 3.0- 3.9) | Alto<br>(4.0- 4.4) | Superior<br>(4.5- 5.0) |
|---|------------------------|-----------------------|--------------------|------------------------|
| Presento organizados los registros de los temas y actividades escolares, vistos durante las clases (cuaderno- carpetas).                  |                        |                       |                    |                        |
| Cumplo con la entrega oportuna de trabajos y actividades asignadas en las áreas.  |                        |                       |                    |                        |
| Soy puntual al ingreso y salida de las actividades escolares.   |                        |                       |                    |                        |
| Cumplo con los horarios de clases, trayendo el material solicitado por los docentes.  |                        |                       |                    |                        |
| Presento las excusas de modo escrito o verbal ante las ausencias o faltas a clase.  |                        |                       |                    |                        |
| Solicito asesoría para el desarrollo de ejercicios y trabajos asignados cuando se requiere.   |                        |                       |                    |                        |
| Participó activamente en las clases, dando mis opiniones y aportes de un modo cordial y respetuoso con mis compañeros y profesores.       |                        |                       |                    |                        |
| Cumplo con las normas y reglas de trabajo de mi curso y de la institución, siguiendo las sugerencias dadas por los docentes.              |                        |                       |                    |                        |
| Trabajo en equipo con los compañeros  |                        |                       |                    |                        |
| Participo en las actividades programadas por la institución, resaltando los valores y principios de mi colegio.                           |                        |                       |                    |                        |
| Cumplo con el uso apropiado del uniforme según el horario de clases.  |                        |                       |                    |                        |
| Tengo una actitud de respeto y cordialidad con docentes, estudiantes, directivos y demás dentro y fuera de la institución.                |                        |                       |                    |                        |
| Me esfuerzo por presentar con calidad las tareas y trabajos asignados.  |                        |                       |                    |                        |
| Mantengo una buena disciplina en el aula de clases permitiendo que se lleven a cabo las actividades programadas por el profesor del área. |                        |                       |                    |                        |
| Utilizo lo aprendido durante las clases para mejorar mi formación personal y académica y lo comparto con otros.                           |                        |                       |                    |                        |
| Utilizo adecuadamente los recursos y elementos que me ofrece la institución para mi aprendizaje.  |                        |                       |                    |                        |
| Conozco las normas y reglas establecidas en el manual de convivencia  |                        |                       |                    |                        |
| Utilizo el diálogo como mecanismo de comunicación con mis compañeros y docentes, evitando acciones de violencia y agresividad.            |                        |                       |                    |                        |
| Presento mis evaluaciones y trabajos en las fechas previstas por los docentes e institución.  |                        |                       |                    |                        |
| Mantengo mi lugar de aprendizaje limpio y ordenado para la orientación de las clases.   |                        |                       |                    |                        |
| Cumplo con los turnos de aseo y vigilancia cuando me son asignados.   |                        |                       |                    |                        |
| Mantengo una buena disciplina en el aula de clases con o sin la presencia de un docente.  |                        |                       |                    |                        |
| Doy a conocer a mis padres las calificaciones y notas dadas en las clases.  |                        |                       |                    |                        |
| Muestro interés por aprender y mejorar en las clases, sin que el docente o mis padres continuamente me lo expresen.                       |                        |                       |                    |                        |

Valoración final \_\_\_\_\_

## Anexo J. (Rúbrica valoración comprensión lectora)

Nombres y Apellidos del Estudiante \_\_\_\_\_ grado \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_ Docente Responsable \_\_\_\_\_ Periodo Académico \_\_\_\_\_

| NIVEL DE COMPRENSION | ASPECTO DE DESEMPEÑO   | BAJO<br>1.0- 2.9   | BASICO<br>3.0 – 3.9  | ALTO<br>4.0-5.0   |
|----------------------|--|--|--|---|
| LITERAL              | Información general y los detalles explícitos en el texto  | No identifica información general y los detalles que componen un texto   | Identifica parcialmente información general y los detalles explícitos en el texto                                    | Identifica claramente la información general y los detalles explícitos en el texto                          |
|                      | Significado de las palabras y expresiones  | Se evidencia una alta dificultad para comprender el significado de las palabras y expresiones                  | Comprende algunos de los significados de las palabras y expresiones del texto  | Comprende el significado de las palabras y expresiones  |
|                      | Relaciones expresadas por los conectores (pero, sino, porque, ni, pues, que, ya que, puesto que, por ejemplo...) | No reconoce los conectores de un texto (pero, sino, porque, ni, pues, que, ya que, puesto que, por ejemplo...) | Identifica algunos conectores en el texto (pero, sino, porque, ni, pues, que, ya que, puesto que, por ejemplo...)    | Reconoce los conectores en el texto (pero, sino, porque, ni, pues, que, ya que, puesto que, por ejemplo...) |
|                      | Organización la secuencia explícita de un texto  | No se reconoce la organización y la secuencia explícita de un texto  | Reconoce algunos de los aspectos de la organización o la secuencia explícita de un texto                             | Reconoce la organización o la secuencia explícita de un texto   |
| NIVEL DE COMPRENSION | ASPECTO DE DESEMPEÑO   | BAJO<br>1.0- 2.9   | BASICO<br>3.0 – 3.9  | ALTO<br>4.0-5.0   |
|                      | Idea principal o central de un texto   | No se evidencia el reconocimiento de la idea principal o central de un texto                                   | Reconoce parcialmente la idea principal o central de un texto  | Reconoce claramente la idea principal o central de un texto   |
| INFERENCIAL          | Relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, homonimia, composición...) dentro de un texto.                      | No establece las relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, homonimia, composición...) dentro de un texto.   | Establece algunas de las relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, homonimia, composición...) dentro de un texto. | Establece las relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, homonimia, composición...) dentro de un texto.   |
|                      | Inferir actos de lenguaje indirectos   | Se le dificulta inferir actos de lenguaje indirectos   | Infiere parcialmente los actos de lenguaje indirectos  | Infiere oportunamente los actos de lenguaje indirectos  |
|                      | Inferir información implícita a partir de una oración  | No Infiere relaciones implícitas en un texto   | Infiere parte de la información implícita a partir de una oración  | Infiere información implícita a partir de una oración   |
|                      | Organización implícita de la estructura de un texto.   | No comprende la organización implícita de la estructura de un texto.   | Comprende parcialmente la organización implícita de la estructura de un texto.                                       | Comprende la organización implícita de la estructura de un texto.   |
| NIVEL DE COMPRENSION | ASPECTO DE DESEMPEÑO   | BAJO   | BASICO   | SUPERIOR  |
| CRITICO              | Análisis de la Intención del autor dentro del texto  | No analiza la intención del autor dentro del texto   | Analiza algunos aspectos de la intención del autor dentro del texto  | Analiza la intención del autor dentro del texto   |
|                      | Juzga el contenido de un texto desde su punto de vista.  | No juzga el contenido de un texto desde su punto de vista.   | Poco Juzga el contenido de un texto desde su punto de vista.   | Juzga el contenido de un texto desde su punto de vista.   |
|                      | Manifiesta las   | No expresa ni  | Manifiesta algunas de las  | Manifiesta las  |

|                                    |   |   |   |   |
|------------------------------------|---|---|---|---|
|                                    | reacciones que le provoca el contenido de un texto  | manifiesta las reacciones que le provoca el contenido de un texto   | reacciones que le provoca el contenido de un texto  | reacciones que le provoca el contenido de un texto  |
|                                    | Distingue un hecho de una opinión   | No Distingue un hecho de una opinión  | Distingue parcialmente un hecho de una opinión  | Distingue un hecho de una opinión   |
| <b>NIVEL DE COMPRENSION</b>        | <b>ASPECTO DE DESEMPEÑO</b>   | <b>BAJO</b><br>1.0- 2.9   | <b>BASICO</b><br>3.0 – 39   | <b>ALTO</b><br>4.0-5.0  |
| INTERTEXTUAL                       | Organiza las ideas para producir un texto oral teniendo en cuenta la realidad y propias experiencias a acorde a lo leído.                 | No organiza las ideas para producir un texto oral teniendo en cuenta la realidad y propias experiencias a acorde a lo leído.                  | Organiza algunas ideas para producir un texto oral teniendo en cuenta la realidad y propias experiencias a acorde a lo leído.                     | Organiza claramente las ideas para producir un texto oral teniendo en cuenta la realidad y propias experiencias a acorde a lo leído.      |
|                                    | Transfiere información a situaciones nuevas   | No transfiere información a situaciones nuevas de acuerdo con el texto  | Transfiere parcialmente información a situaciones nuevas de acuerdo con el texto  | Transfiere información a situaciones nuevas de acuerdo con el texto   |
|                                    | Comprende diversos tipos de textos utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información.              | Se le dificulta comprender diversos tipos de textos utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información. | Comprende algunos tipos de textos utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información.                       | Comprende diversos tipos de textos utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información.              |
|                                    | Elabora hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario y entre este y el contexto. | No elabora hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario y entre este y el contexto.  | Elabora algunas hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario y entre este y el contexto. | Elabora hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario y entre este y el contexto. |
| <b>ASPECTOS GENERALES LECTORES</b> | <b>ASPECTO DE DESEMPEÑO</b>   | <b>BAJO</b><br>1.0- 2.9   | <b>BASICO</b><br>3.0 – 39   | <b>ALTO</b><br>4.0-5.0  |
|                                    | Agilidad y fluidez lectora de textos amplios  | No posee agilidad y fluidez lectora de textos amplios   | Agilidad y fluidez lectora de textos amplios  | Agilidad y fluidez lectora de textos amplios  |
|                                    | Uso de signos de puntuación y entonación al leer.   | No usa apropiadamente los signos de puntuación y entonación al leer.  | Uso algunos signos de puntuación y entonación al leer.  | Uso adecuadamente los signos de puntuación y entonación al leer.  |
|                                    | Matices de la lectura para que el oyente perciba sentimientos y estado de ánimo lector  | No hace los matices de la lectura para que el oyente perciba sentimientos y estado de ánimo lector  | Hace algunos matices de la lectura para que el oyente perciba sentimientos y estado de ánimo lector   | Hace claramente los matices de la lectura para que el oyente perciba sentimientos y estado de ánimo lector                                |

V°B° Asesor Universidad de la Sabana \_\_\_\_\_

**Nota:** estos formatos fueron revisados y avalados por el coordinador académico, el Tutor del PTA (Programa Todos a Aprender) y el Asesor de nuestro proyecto.

## **Anexo K. (Guía para el desarrollo del proceso de comprensión lectora)**

### **INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL GONZALO JIMENEZ DE QUESADA SEDE GENERAL SANTANDER GUIA DE PROCESO DE COMPRENSION LECTORA N°3**

**Grado Escolar:** Quinto- tarde

**Área de formación:** Sociales

**Derechos Básicos de aprendizaje:** Analiza el origen y consolidación de Colombia como república y sus cambios políticos, económicos y sociales.

**Periodo académico:** Tercero

**Tipo de texto:** informativo

**Niveles de comprensión a desarrollar literal -inferencial**

**Metas de comprensión:** Identificar la información general y los detalles explícitos en el texto y seleccionar las ideas de mayor importancia en un texto

**Título del texto:** La gran Colombia.

**Docente:** Sandra Esperanza Rincón Vicentes

**Tiempo previsto:** 2 horas.

**Recursos de apoyo:** RUTINA DE PENSAMIENTO COMPARTO EN PAREJA-- lectura de apoyo - preguntas –mesa redonda o plenaria

**Procesos Lectores Meta cognitivos**

#### **Antes de la Lectura**

- Indicar el tema y objetivo de la actividad
- Leer el título y plantear preguntas en torno a él.
- Indicar el proceso de trabajo escolar para ejecutar en forma individual y grupal
- Organizar los grupos de trabajo.

#### **Durante la Lectura**

El docente indica a los estudiantes en forma individual; Comenzar el proceso lector con ayuda del texto la gran Colombia y Subrayar las ideas más importantes del texto y escribirlas en el cuaderno a través de un resumen.

- con el resumen hecho plantear preguntas y escribirlas, para luego compartirlas en pareja.

**Posteriormente el docente organiza los grupos: donde reúnen a los** estudiantes en grupos pequeños para que hagan una comparación de escritos y preguntas seleccionando unas de ellas o creando nuevas preguntas para formular a otros grupos a través de una mesa redonda o plenaria.

#### **Después de la Lectura:**

- El docente organiza el aula escolar, delegando roles a través de una mesa redonda y posteriormente hace un recuento general de lo leído y analizado, aclarando dudas e inquietudes.
- Posteriormente enumera los grupos y solicita a los estudiantes plantear preguntas en forma ordenada a otros grupos, evaluando la construcción, pertinencia frente al tema, así como las respuestas dadas por los estudiantes.
- Por último, hace una retroalimentación de lo hecho y aplica un proceso de autoevaluación a través de una rejilla.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL GONZALO JIMENEZ DE QUESADA  
SEDE GENERAL SANTANDER  
MUNICIPIO DE SUESCA

**RUTINA DE PENSAMIENTO COMPARTO EN PAREJA**

NOMBRES Y APELLIDOS \_\_\_\_\_  
GRADO: 501- TARDE FECHA: \_\_\_\_\_ DOCENTE: SANDRA ESPERANZA RINCON  
PERIODO: TRES AREA: CIENCIAS SOCIALES

1. Leer el texto en forma individual
2. Seleccionar las ideas más importantes del texto.
3. Reunirse en grupo y comparar ideas.
4. Construir en parejas preguntas 5 o más preguntas con respuesta para compartir con los compañeros en una mesa redonda o plenaria.



**La Gran Colombia** fue una nación que existió entre los años de 1821 y 1830. Oficialmente se conocía como República de Colombia, siendo el término Gran Colombia el nombre con el que pasó a la historia, y que se usa para diferenciarlo de la actual República de Colombia. Ocupaba los actuales territorios de Venezuela, Colombia, Ecuador y Panamá, además de algunos otros que pasaron a dominio de Brasil, Perú, Guyana, Nicaragua y Costa Rica.

**Antecedentes:** Francisco de Miranda, conocido como precursor de las ideas independentistas, fue uno de los primeros en promover el concepto de integrar a las colonias españolas bajo una sola nación, al estilo de los Estados Unidos de América. Su captura y posterior ejecución por parte de los españoles le impidió adelantar esta idea.

**Protagonistas:** La figura central de la Gran Colombia fue sin duda el General Simón Bolívar, principal gestor, luego de Miranda, del concepto integracionista. Como protagonistas durante la existencia del país, destacan Francisco de Paula Santander, que fue presidente interino; y José Antonio Páez, líder político y militar venezolano.

**Causas:** Durante la campaña por la independencia, y retomando la idea de Miranda, Bolívar considera fundamental consolidar una nación americana fuerte, que no sólo derrote a los españoles, sino que además logre que no puedan reconquistar las colonias. Tal idea es expuesta en sus escritos, como la famosa **Carta de Jamaica**. En dicha carta expone la conveniencia de situar la capital de dicha nación en Panamá, y darle el nombre de Colombia.

**Desarrollo de los acontecimientos:** Los fundamentos de la Gran Colombia fueron establecidos antes de que se llevaran a cabo las batallas que consolidarían la independencia americana: **Carabobo** y **Ayacucho**. En el mes de febrero del año 1819 se instala el Congreso de Angostura, que definiría la estructura y constitución de una nación integrada por los gobiernos independientes del antiguo Virreinato de Nueva Granada y la antigua Capitanía General de Venezuela. Tal nación se llamaría República de Colombia, y tendría su capital en Bogotá. Estaría integrada por tres grandes departamentos: Quito, Cundinamarca y Venezuela.

La nueva república quedó establecida en 1821. Ese mismo año se unió el Istmo de Panamá, como parte del Departamento de Cundinamarca (actual Colombia). El primer presidente de Colombia fue Simón Bolívar, que casi inmediatamente dejó a cargo a Francisco de Paula Santander, con el objeto de trabajar personalmente en los movimientos independentistas de otros países hispanoamericanos. Tal situación se alargaría hasta 1827.

Las diferencias entre las diversas maneras de encarar la estructura de un país tan grande, no se hicieron esperar. La visión centralista de Bolívar se oponía a la concepción federalista de Santander y Páez. Además, Bolívar concebía la presidencia como un cargo vitalicio, lo cual era visto de mala manera por los otros. Los conflictos territoriales con Perú también dificultaban el control central del gobierno.

El territorio de Panamá, que al principio consideró conveniente unirse a Colombia, llevaba a cabo secesiones intermitentes, según le pareciera a su gobierno local conveniente o no. Para 1828 los movimientos secesionistas habían tomado cuerpo en Venezuela y en Quito, por lo que Bolívar presenta una constitución que le otorga poderes dictatoriales: gobierno por decreto, presidencia de por vida y nombramiento de un sucesor. Tal situación provoca el efecto contrario: Bolívar sufre un atentado en septiembre de 1828. En 1829 se separa de Colombia el territorio de Venezuela. Posteriormente lo hace Quito. Ya Bolívar daba señales claras de pérdida de liderazgo, además de la tuberculosis que lo llevaría a la muerte. Aunque ya para 1830 los departamentos que formaron la Gran Colombia se habían separado, no es sino hasta 1831 que se considera desintegrada la república. Una vez que Ecuador y Venezuela se independizan, el resto de territorios pasa a llamarse República de Nueva Granada.

**Acontecimientos posteriores:** En 1835 hubo en Venezuela un intento fallido por restaurar la Gran Colombia, pero fue prontamente sofocado por José Antonio Páez. El Istmo de Panamá se separó de la República de Nueva Granada en 1840, constituyendo el Estado del Istmo, pero 13 meses después vuelve a anexarse. Los tres departamentos originales se constituirían en las Repúblicas de Ecuador, Colombia y Venezuela.

Documento Recuperado de <http://www.paxala.com/la-gran-colombia/>



## Anexo L, (Encuesta a estudiantes)



INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL GONZALO JIMENEZ DE QUESADA  
SEDE GENERAL SANTANDER  
MONITOREO MI APRENDIZAJE

Dentro de la institución educativa se está llevando a cabo la aplicación de estrategias pedagógicas en las distintas áreas académicas y de formación con el fin de poder facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los temas vistos en cada una de ellas, incorporando en las actividades escolares rutinas del pensamiento. Por lo cual, se requiere conocer tu opinión sobre ellas. Para ello solicitamos leer con atención cada cuestionamiento y responder.

Nombre del  
Estudiante \_\_\_\_\_

curso \_\_\_\_\_ Periodo \_\_\_\_\_ fecha \_\_\_\_\_ Docente Responsable \_\_\_\_\_

### CUESTIONAMIENTOS



1. ¿Qué entiendes por rutina del pensamiento?

---

---

---



2.Cuál de las siguientes rutinas ha permitido que aprendas mejor los temas vistos en clases?

- Veo, pienso, pregunto \_\_\_\_\_
- comparo y contraste \_\_\_\_\_
- interpreto imágenes \_\_\_\_\_
- Antes pensaba, ahora pienso \_\_\_\_\_
- palabra, frase, oración \_\_\_\_\_
- pregunta generadora \_\_\_\_\_
- Que se, que quiero saber, que he aprendido \_\_\_\_\_
- piensa y comparte en pareja \_\_\_\_\_
- organizador Gráfico (el pulpo) \_\_\_\_\_



3 ¿Cuándo el profesor(a) aplica la rutina de pensamiento sientes que puedes aportar más a tu grupo de compañeros dando tus opiniones y escuchando la de otros? Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿por qué?

---

---

\_\_\_\_\_ 4. ¿Cuál de los siguientes aspectos has logrado alcanzar más con la ayuda de la rutina de pensamiento?



- Trabajar en equipo \_\_\_\_\_
- Participar \_\_\_\_\_
- Crear y plantear preguntas \_\_\_\_\_
- Construir nuevas ideas \_\_\_\_\_
- Compartir opiniones con otros compañeros \_\_\_\_\_
- Resolver problemas \_\_\_\_\_
- Analizar información \_\_\_\_\_
- Comprender \_\_\_\_\_
- Responder mejor \_\_\_\_\_
- Profundizar más un tema \_\_\_\_\_
- Describir \_\_\_\_\_
- Organizar las ideas \_\_\_\_\_
- Clasificar y comparar \_\_\_\_\_
- Prestar mayor atención \_\_\_\_\_



5.. ¿Crees que con la incorporación de las rutinas en las clases tu profesor(a) explica mejor los temas?  
¿Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ por qué?

---

---

6.. En qué área has aprendido más utilizando la rutina del pensamiento? \_\_\_\_\_

---

---

7. Crees que con las rutinas utilizadas en clase has logrado mejorar tu desempeño académico.? Sí\_\_\_ No\_\_\_ ¿De qué forma?

---

---

---

V°B° Asesor Universidad de la Sabana \_\_\_\_\_



## Anexo M. Consentimiento Informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Suesca, Cundinamarca febrero de 2017

**Estimado padre de familia:**

Mediante el presente documento le solicito comedidamente su consentimiento para que su hijo (a) \_\_\_\_\_ perteneciente al grado **301** de la jornada de la **tarde**, participe en el trabajo de investigación, realizado por la Licenciada \_\_\_\_\_, como requisito para optar por el título de **Magister en Pedagogía** en la **Universidad de la Sabana**, durante los años 2017 y 2018 o el tiempo que pueda durar el proyecto.

La investigación se titula *Las estrategias metacognitivas como herramientas pedagógicas para el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria de la IED Gonzalo Jiménez de Quesada de Suesca* y el objetivo de esta es: *Determinar el impacto que tiene la implementación de una propuesta pedagógica basada en estrategias metacognitivas, como herramientas para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria de la IED Gonzalo Jiménez de Quesada de Suesca.* Las pruebas, videos, fotografías, entrevista y demás actividades realizadas al igual que la información generada del mismo, serán tomados para uso exclusivamente pedagógico y relacionado con el estudio citado.

Agradezco de antemano su colaboración.

Doy mi consentimiento.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: \_\_\_\_\_

T.I. \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL PADRE DE FAMILIA \_\_\_\_\_

FIRMA \_\_\_\_\_ C.C. \_\_\_\_\_

Anexo N. (Formato de planeación antiguo)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

TODOS A APRENDER: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa

FORMATO DE PLANEACIÓN

| 1. INFORMACIÓN GENERAL         |  |   |   |                                 |                 |                             |                       |                          |
|--------------------------------|--|---|---|---------------------------------|-----------------|-----------------------------|-----------------------|--------------------------|
| ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO:     | INSTITUCION EDUCATIVA<br>DEPARTAMENTAL GONZALO JIMENEZ<br>DE QUESADA |   | MUNICIPIO   | SUESCA                          | CÓDIGO DANE:    | 125772000194                | SEDE                  | GENERAL<br>SANTAND<br>ER |
| NOMBRES DEL DOCENTE            |  |   | UNIDAD  |                                 | PERIODO         |                             | GRADO                 |                          |
| # PLANEADOR                    |  | # SESIONES PLANEADAS                            | 14  | AREA                            | FECHA DE INICIO |                             | FECHA DE FINALIZACIÓN |                          |
| 2. ESTÁNDAR(ES) A TRABAJAR     |  |   |   |                                 |                 |                             |                       |                          |
| ESTANDARES                     |  | CONOCIMIENTOS PROPIOS DE LAS CIENCIAS NATURALES | ME APROXIMO AL CONOCIMIENTO COMO CIENTÍFICO A NATURAL | •                               |                 |                             |                       |                          |
|                                |  |   | ENTORNO VIVO  | •                               |                 |                             |                       |                          |
|                                |  |   | ENTORNO FÍSICO  | •                               |                 |                             |                       |                          |
|                                |  |   | CIENCIA TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD                         | •                               |                 |                             |                       |                          |
|                                |  |   | DESARROLLO COMPROMISOS SOCIALES Y PERSONALES          | •                               |                 |                             |                       |                          |
| 3. PERFILES DE LOS ESTUDIANTES |  |   |   |                                 |                 |                             |                       |                          |
| 3.1.                           | SABERES PREVIOS  | REQUERIDOS                                      | 3.2.  | ELEMENTOS DE DIAGNÓSTICO ACTUAL | 3.3.            | INTEGRACIÓN CON EL CONTEXTO |                       |                          |

|   |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
|---|---------------------------|--|---|---|--------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
|   |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| <b>4. POBLACION DE INCLUSION</b>  |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| 4.1. POSIBLES DIFICULTADES  |                           | 4.2. ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES |   | 4.3. ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN                      |                          |                         |                                       |
|   |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| <b>5. COHERENCIA CONCEPTUAL</b>   |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| 5.1. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y DISCIPLINARES PERTINENTES                   |                           |  | 5.2. RELACIÓN CON MATERIALES EDUCATIVOS Y SECUENCIA PROPUESTA |   |                          |                         |                                       |
|   |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| <b>6. MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS PREVISTOS PARA ESTA PLANEACIÓN</b> |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| TIPO  |                           | Marque con una X el material usado en esta planeación  |   | Especifique (Título, unidad, sección, tipo, etc.) |                          | USO PEDAGÓGICO PREVISTO |                                       |
| TALLER  |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| GUÍA  |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| RECURSO DIGITAL   |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| RECURSO EN LÍNEA  |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| LIBRO DE TEXTO  |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| MATERIAL INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DE TRANSICIÓN                            |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| LIBRO COLECCIÓN SEMILLA   |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| MATERIAL NO CONVENCIONAL  |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| <b>7. METODOLOGÍA</b>   |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |
| N° SESION   | OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE | TEMA   | ACTIVIDADES   | DESEMPEÑOS ESPERADOS                              | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | ESTRATEGIAS EVALUACIÓN  | ACTIVIDADES DE REFUERZO Y SEGUIMIENTO |
|   |                           |  |   |   |                          |                         |                                       |

OBSERVACIONES \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
VºBº COORDINADOR

\_\_\_\_\_  
VºBº RECTOR

**Anexo O. (Formato de planeación reestructurado)**

| <b>AUTOR DE LA UNIDAD</b>                       |                                   |                 |          |
|---|-----------------------------------|-----------------|----------|
| <b>NOMBRES Y APELLIDOS</b>                      |                                   |                 |          |
| <b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA</b>                    | I.E.D. Gonzalo Jiménez de Quesada |                 |          |
| <b>CIUDAD, DEPARTAMENTO</b>                     | Suesca, Cundinamarca              |                 |          |
| <b>SEMANA DE APLICACIÓN</b>                     |                                   |                 |          |
| <b>AREA</b>                                     |                                   |                 |          |
| <b>DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD</b>                 |                                   |                 |          |
| <b>TÍTULO DE LA UNIDAD</b>                      |                                   |                 |          |
| <b>TEMAS</b>                                    |                                   |                 |          |
| <b>ESTÁNDAR</b>                                 |                                   |                 |          |
| <b>DERECHOS BASICOS</b>                         |                                   |                 |          |
| <b>EVIDENCIAS</b>                               |                                   |                 |          |
| <b>OBJETIVOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE</b>         |                                   |                 |          |
| <b>HABILIDAD</b>                                |                                   |                 |          |
| <b>CONCEPTOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE</b>         |                                   |                 |          |
|   |                                   |                 |          |
| <b>HABILIDADES PRE REQUISITO</b>                |                                   |                 |          |
|   |                                   |                 |          |
| <b>ESCENARIO DE LA UNIDAD</b>                   | Aula de clase                     |                 |          |
| <b>TIEMPO PREVISTO</b>                          |                                   |                 |          |
| <b>PROCESO METODOLOGICO</b>                     |                                   |                 |          |
| <b>PROCESO PEDAGÓGICO</b>                       |                                   |                 |          |
| <b>Momento pedagógico</b>                       |                                   | Tiempo previsto | Recursos |
| <b>ACTIVIDAD DE INICIO</b>                      |                                   |                 |          |
| <b>ACTIVIDAD DE ENTRADA Y CONCEPTUALIZACION</b> |                                   |                 |          |
| <b>ACTIVIDAD INTEGRADORA</b>                    |                                   |                 |          |
| <b>ACTIVIDAD DE REFUERZO y CIERRE</b>           |                                   |                 |          |
| <b>EVALUACIÓN</b>                               |                                   |                 |          |
| <b>ANTES DE EMPEZAR LA UNIDAD</b>               |                                   |                 |          |
| <b>DURANTE LA UNIDAD</b>                        |                                   |                 |          |
| <b>DESPUÉS DE FINALIZAR LA UNIDAD</b>           |                                   |                 |          |

## **Anexo P. (Guía de comprensión lectora)**

### **INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL GONZALO JIMENEZ DE QUESADA SEDE GENERAL SANTANDER GUIA DE PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA No 3**

**Fecha de aplicación:** 19 de mayo de 2017

**Áreas de formación:** Ciencias Naturales y Lenguaje

**Grado Escolar:** Tercero 01 Tarde

**Objetivo:** Leer con fluidez diferentes textos en voz alta y ampliar el nivel de comprensión literal e inferencial.

**Tipo de Texto:** Instructivo.

**Título del texto:** Las plantas, los salvavidas de los seres humanos

**Docente responsable:** Algenis Pérez Reyes

**Tiempo previsto:** 2 horas.

**Recursos de apoyo:** rutina de pensamiento veo – pienso –pregunto y lectura.

**Procesos Lectores Metacognitivos:**

#### **Antes de la Lectura**

- Comenzar el proceso lector desarrollando una rutina de pensamiento.
- Indicar el objetivo de la lectura y su importancia.
- Leer el título y plantear preguntas en torno a él.
- Si el texto presenta una imagen central, indague sobre ella. Esto despertará la atención del estudiante.
- Preguntas sugeridas:
  - ✓ ¿De qué crees que trata la lectura? - ¿Por qué tiene ese título ese texto? -¿Qué imagen aparece allí?
  - ✓ ¿Tienes plantas en tu casa? - ¿Conoces las partes de las plantas?, ¿Cuáles son?
  - ✓ ¿Hay plantas en todas partes? - ¿Por qué se relacionan las plantas con salvavidas?
  - ✓ ¿las plantas pueden salvarnos, por qué?

#### **Durante la lectura**

- Comenzar con la lectura en voz alta demostrando naturalidad, teniendo presente la entonación y signos de puntuación. (texto completo).
- Releer el texto e ir planteando preguntas en torno al texto.
- Prestar atención a los comentarios y acciones realizados por los estudiantes y así poder aprovechar sus intervenciones para explorar y ampliar qué es lo que ellos están sintiendo y entendiendo frente al texto.
- No señalar los errores que cometan al leer, sino dar ejemplos claros de la manera correcta de hacerlo. Esto permitirá que los estudiantes identifiquen lo que deben mejorar y por consiguiente adquieran seguridad para participar más.
- Si la lectura está acompañada de imágenes, hacer mayor énfasis en ellas para ampliar su nivel de atención y comprensión dando paso a que la describan.
- Si es necesario relea líneas o párrafos, para aclarar, para recordar o para identificar momentos de la estructura del texto.

- Realizar la lectura utilizando distintos tonos y matices de voz para que el estudiante encuentre sentido lógico del texto.

### **Después de la lectura**

- Pedir a los estudiantes que narren con sus palabras lo leído, ello le permitirá conocer su nivel de comprensión y ampliar su expresión narrativa.
- Permitir que los estudiantes hagan preguntas sobre la lectura.
- Amplíe su vocabulario, señale palabras específicas del texto y pida que las busquen y definan.
- Plantee preguntas como:
  1. ¿Por qué son tan importantes las plantas?
  2. ¿Cuál crees que era el objetivo de este texto?
  3. ¿Cuál es la idea principal del texto?
  4. ¿Qué significa materia prima?
  5. ¿Cuáles son las utilidades de las plantas?
  6. ¿Es posible vivir sin planta? ¿Por qué?
- Por último, pida a uno o varios estudiantes que lean el texto nuevamente, ello le permitirá verificar qué han comprendido de la actividad y luego resuman lo leído o realicen un dibujo de éste.

## **Anexo Q. (Prueba de seguimiento)**

### **INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL GONZALO JIMENEZ DE QUESADA**

SEDE GENERAL SANTANDER

#### **PRUEBA DE SEGUIMIENTO PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Áreas de formación: lenguaje-ciencias

**Grado Escolar:** Quinto-

**Objetivo:** Leer con fluidez diferentes textos en voz alta y ampliar el nivel de comprensión literal e inferencial.

**Derecho Básico de aprendizaje:**

Leer en voz alta con volumen acorde al público y lugar en el que se encuentra y adecúa su entonación según las marcas textuales, ortográficas y de puntuación

**Tipo de Texto:** Narrativo

**Nivel de comprensión a desarrollar:** literal-inferencial. -critico-intertextual

**Título del texto:** La abeja y la flor

**Docente:** Sandra Rincón y Luisa Parra

Tiempo previsto: 2 horas.

Recursos de apoyo: rejilla de evaluación del proceso de lectura.

**Actividad: lee el texto y responde:**

#### **LA FLOR MÁS BONITA**

Se cuenta que allá para el año 250 A.C., en la China antigua, un príncipe de la región norte del país estaba por ser coronado emperador, pero de acuerdo con la ley, él debía casarse. Sabiendo esto, él decidió hacer una competencia entre las muchachas de la corte para ver quién sería digna de su propuesta.

Al día siguiente, el príncipe anunció que recibiría en una celebración especial a todas las pretendientes y lanzaría un desafío.

Una anciana que servía en el palacio hacía muchos años, escuchó los comentarios sobre los preparativos. Sintió una leve tristeza porque sabía que su joven hija tenía un sentimiento



profundo de amor por el príncipe. Al llegar a la casa y contar los hechos a la joven, se asombró al saber que ella quería ir a la celebración. Sin poder creerlo le preguntó:

"¿Hija mía, que vas a hacer allá? Todas las muchachas más bellas y ricas de la corte estarán allí. Sácate esa idea insensata de la cabeza. Sé que debes estar sufriendo, pero no hagas que el sufrimiento se vuelva locura" Y la hija respondió:

"No, querida madre, no estoy sufriendo y tampoco estoy loca. Yo sé que jamás seré escogida, pero es mi oportunidad de estar por lo menos por algunos momentos cerca del príncipe. Esto me hará feliz" Por la noche la joven llegó al palacio. Allí estaban todas las muchachas más bellas, con las más bellas ropas, con las más bellas joyas y con las más determinadas intenciones.

Entonces, finalmente, el príncipe anunció el desafío: "Daré a cada una de ustedes una semilla. Aquella que me traiga la flor más bella dentro de seis meses será escogida por mí, esposa y futura emperatriz de China" La propuesta del príncipe seguía las tradiciones de aquel pueblo, que valoraba mucho la especialidad de cultivar algo, sean: costumbres, amistades, relaciones, etc. El tiempo pasó y la dulce joven, como no tenía mucha habilidad en las artes de la jardinería, cuidaba con mucha paciencia y ternura de su semilla, pues sabía que, si la belleza de la flor surgía como su amor, no tendría que preocuparse con el resultado.

Pasaron tres meses y nada brotó. La joven intentó todos los métodos que conocía, pero nada había nacido. Día tras día veía más lejos su sueño, pero su amor era más profundo. Por fin, pasaron los seis meses y nada había brotado. Consciente de su esfuerzo y dedicación la muchacha le comunicó a su madre que sin importar las circunstancias ella regresaría al palacio en la fecha y hora acordadas sólo para estar cerca del príncipe por unos momentos.

En la hora señalada estaba allí, con su vaso vacío. Todas las otras pretendientes tenían una flor, cada una más bella que la otra, de las más variadas formas y colores. Ella estaba admirada. Nunca había visto una escena tan bella. Finalmente, llegó el momento esperado y el príncipe observó a cada una de las pretendientes con mucho cuidado y atención. Después de pasar por todas, una a una, anunció su resultado: Aquella bella joven con su vaso vacío sería su futura esposa. Todos los presentes tuvieron las más inesperadas reacciones. Nadie entendía por qué él



había escogido justamente a aquella que no había cultivado nada. Entonces, con calma el príncipe explicó:

"Ella fue la única que cultivó la flor que la hizo digna de convertirse en emperatriz: la flor de la honestidad. Todas las semillas que entregué eran estériles".

### **Responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta el texto**

1. ¿Cuándo y dónde sucedió la historia?

---

---

2. ¿Qué le impedía al príncipe ser coronado emperador?

- a) Su edad, era muy joven.
- b) Que aún vivía su padre.
- c) El estar soltero.

3. ¿Qué desafío puso a sus pretendientes?

- a) Llevarle la flor más bonita del mundo.
- b) Conseguir con la semilla que les dio la flor más bonita del mundo.
- c) Cultivar flores y llevarle a él la más bonita.

4. ¿Cómo era la anciana que servía en el palacio?

- a) Sensata, creía que su hija sufriría al no ser elegida por el príncipe.
- b) Orgullosa, creía que sería su hija la elegida por su belleza.
- c) Egoísta, quería que su hija se casara con el príncipe para ella no trabajar.

5. ¿Cuál era el motivo de la celebración en el palacio del príncipe?

- a) La boda del príncipe.
- b) Encontrar la futura emperatriz.
- c) Reunir a las mujeres más bellas del país.

6. ¿Por qué quería ir la hija de la anciana a la fiesta del príncipe?

- a) Pensaba que el príncipe no podría resistirse a tanta belleza.
- b) Porque quería aprovechar la ocasión de ser feliz un ratito junto al príncipe, al cual amaba. Porque quería acudir a una fiesta lujosa, aunque sólo fuera una vez en su vida.

7. Coloca una L si la palabra “cultivar” está en sentido literal y una F si está en sentido figurado, en las siguientes frases:
- a) A los chinos les gusta cultivar las amistades.
  - b) A los chinos les gusta cultivar las plantas que tienen flores.
  - c) A los chinos les gusta cultivar arroz. d) A los chinos les gusta cultivar sus relaciones.
8. ¿Qué significa que los chinos valoran las amistades?
- a) Que cuidan a sus amigos preocupándose de ellos, tratándolos a menudo, aceptando sus cualidades y defectos....
  - b) Que les gusta tener muchos amigos por todo el mundo.
  - c) Que le dan a la amistad la misma importancia que a una maceta.
9. Contesta VERDADERO o FALSO:
- a) La hija de la anciana era una buena jardinera.
  - b) La semilla, que el príncipe entregó a la hija de la anciana, germinó y dio flores.
  - c) La hija de la anciana decidió “tirar la toalla” porque no consiguió la flor.
  - d) La hija de la anciana tenía esperanzas de conseguir una flor muy hermosa porque cultivaba la semilla con el mismo amor que le tenía al príncipe.
10. ¿Por qué acude por segunda vez la protagonista al palacio?
- a) Porque quería a toda costa casarse con el príncipe.
  - b) Por hacerle la contra a su madre.
  - c) Porque era feliz con sólo estar unos momentos junto al príncipe.
11. ¿Cómo consiguieron las demás pretendientes su flor?
- a) De la semilla que les había dado el príncipe.
  - b) De hermosas plantas que se cultivaban en China.
  - c) Por Internet.
12. ¿Cómo supo el príncipe que la hija de la anciana cultivó su semilla y las demás no?
- a) Porque él tenía fotos de las flores de las semillas que les había entregado y no se correspondían con las presentadas.
  - b) Porque sabía que las semillas entregadas eran estériles.
  - c) Porque tenía criados que le comunicaron cómo consiguieron las flores, todas y cada una de las pretendientes.

- 13.** La flor de la honestidad es:
- a) La que cultivan en China las chicas casaderas.
  - b) Es un símbolo de un valor humano.
  - c) Es una flor blanca, pequeña y perfumada.
- 14.** ¿Por qué eligió el príncipe por esposa a la hija de la anciana?
- a) Porque era muy guapa.
  - b) Porque su flor era la más bonita.
  - c) Porque reconoció, de entre todas las pretendientes, que ella era la única honesta.
- 15.** ¿Qué es para ti la honestidad?
- a) Ir con la verdad por delante.
  - b) Conseguir lo que quieres por encima de todo.
  - c) Una tontería, sólo te acarrea problemas.
- 16.** Coloca al lado de cada refrán el sustantivo correspondiente de éstos: Protagonista, pretendientes, príncipe y anciana.
- a) La avaricia rompe el saco\_\_\_\_\_
  - b) A quien le dan donde escoger, le dan en qué entender\_\_\_\_\_
  - c) Por las obras y no por el vestido es el hombre conocido\_\_\_\_\_
  - d) Más vale prevenir que curar\_\_\_\_\_
- 17.** ¿Qué tipo de texto es este?
- a) Un relato.
  - b) Un contrato matrimonial.
  - c) Una noticia del corazón.
- 18.** ¿Hizo bien la protagonista en acudir al palacio con el vaso sin flor?
- a) No, porque hizo el ridículo.
  - b) Sí, porque le daba igual lo que sucediera.
  - c) Sí, porque cumpliendo el mandato del príncipe, presentó lo que había obtenido.
- 19.** ¿Acertó el príncipe con su elección, según tu opinión?
- a) No, porque eligió a la más pobre.
  - b) Sí, porque la honestidad es un valor más importante que la riqueza.
  - c) No, porque al príncipe le gustaban mucho las flores, y la elegida no sabía cultivarlas.

**20.** ¿Crees que ésta es una buena manera de encontrar marido/mujer?

- a)** Sí, porque te da la posibilidad de elegir entre los pretendientes más ricos o ricas.
- b)** Sí, porque puedes elegir sin necesidad de buscar.

Fuente: Lectura comprensiva, Tercer ciclo de Primaria. Nivel 5°. Recuperado de:

<http://www.adaptacionescurriculares.com/materiales.html>

Anexo R. (Rutinas de pensamiento implementadas grado 3°)

RUTINA DE PENSAMIENTO COMPARO Y CONTRASTO  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL GONZALO JIMENEZ DE QUESADA  
SEDE GENERAL SANTANDER GRADO 301 TARDE

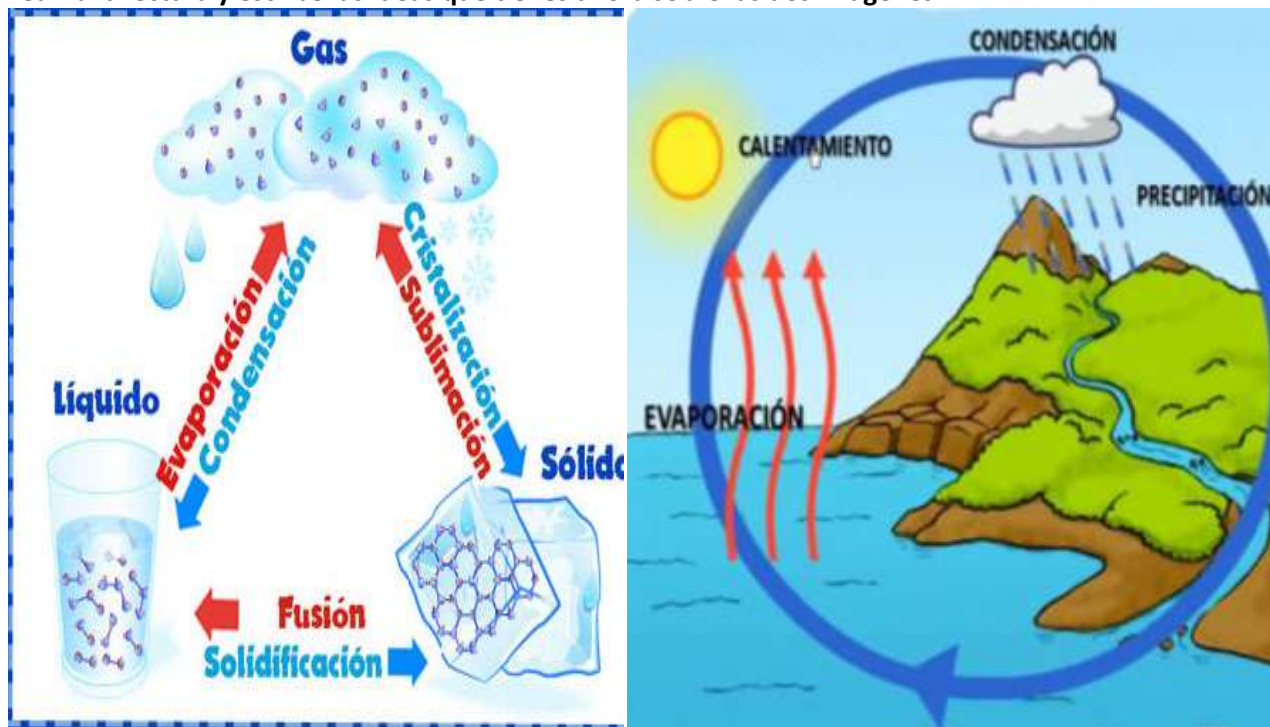
Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Docente: Alenis Pérez

Actividad:

Observa las imágenes y escribe en la primera casilla las ideas que surgen a partir de esta observación

Realiza la lectura y escribe las ideas que tienes ahora sobre las dos imágenes



| Ideas iniciales al observar las imágenes | Ideas que surgen después de la lectura |
|--|--|
|  |  |

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL GONZALO JIMENEZ DE QUESADA  
SEDE GENERAL SANTANDER  
RUTINA DE PENSAMIENTO VEO-PIENSO-ME PREGUNTO

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Docente: Algenis Pérez  
Actividad: Observa la imagen y completa los cuadros. Por favor no olvides los tres momentos de la rutina: Ver, Pensar y Preguntarse



|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL GONZALO JIMENEZ DE QUESADA  
SEDE GENERAL SANTANDER  
RUTINA DE PENSAMIENTO PREGUNTAS GENERADORAS

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Docente: Algenis Pérez

Actividad. Crea preguntas con cada una de estas palabras en torno a la imagen y texto que ves en el centro

¿Qué?



¿Quiénes?

¿Dónde?

¿Cuándo?

¿Por qué?



**Anexo S. (Rutinas de pensamiento implementadas grado 5°)**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL GONZALO JIMENEZ DE QUESADA  
SEDE GENERAL SANTANDER  
MUNICIPIO DE SUESCA  
RUTINA DEL PENSAMIENTO VEO-PIENSO Y ME PREGUNTO**

NOMBRES Y APELLIDOS \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ DOCENT E: SANDRA RINCÓN AREA: LENGUAJE TEMA: NARRACIONES



Veo

---

---

---

---

Pienso

---

---

---

---

Me

pregunto

---

---

---



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL GONZALO JIMENEZ DE QUESADA

SEDE GENERAL SANTANDER

**RUTINA DE PENSAMIENTO ANTES PENSABA-AHORA PIENSO**

Nombres y apellidos \_\_\_\_\_ Área \_\_\_\_\_

Grado: 501-T Fecha \_\_\_\_\_ periodo \_\_\_\_\_ Docente: Sandra Rincón



| PALABRA        | ANTES PENSABA | AHORA PIENSO |
|----------------|---------------|--------------|
| MATERIA        |               |              |
| ESTADO LIQUIDO |               |              |
| ESTADO SOLIDO  |               |              |
| ESTADO GASEOSO |               |              |
| ESTADO PLASMA  |               |              |

SEDE GENERAL SANTANDER



RUTINA DE PENSAMIENTO COMPARO Y CONTRASTO

Nombres y apellidos \_\_\_\_\_ Área \_\_\_\_\_

Grado: 502 m fecha \_\_\_\_\_ periodo \_\_\_\_\_ Docente: LUISA PARRA

| PALABRA | SIMILITUDES | DIFERENCIAS |
|---------|-------------|-------------|
| MUISCAS |             |             |
| TAIRONA |             |             |
| QUIMBAY |             |             |
| CALIMA  |             |             |
| SINU    |             |             |
| CARIBE  |             |             |

**Anexo T. (Rutinas de pensamiento implementadas grado 2°)**

**RUTINA DE PENSAMIENTO Veo - Pienso – Me pregunto**

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **GRADO:** 201 J.M **ASIGNATURA:** Lenguaje **TEMA:** La carta **Docente:** Sthella Cárdenas



*La imagen fue recuperada de*

*[https://www.google.com.co/search?q=IMAGEN+EL+GATO+CON+CARTA&safe=active&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjD4eG05\\_DXAhWET98KHSQGB\\_IQ\\_AUICigB&biw=1143&bih=610#imgrc=Q6IJ8sebBTPJ8M](https://www.google.com.co/search?q=IMAGEN+EL+GATO+CON+CARTA&safe=active&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjD4eG05_DXAhWET98KHSQGB_IQ_AUICigB&biw=1143&bih=610#imgrc=Q6IJ8sebBTPJ8M)*

| <b>VEO</b> | <b>PIENSO</b> | <b>ME PREGUNTO</b> |
|------------|---------------|--------------------|
|            |               |                    |