

Información Importante

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

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

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

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**TRASCENDIENDO DE LOS CÓDIGOS A LA EXPRESIÓN DE LAS IDEAS A
TRAVÉS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

**ALBA LUISA SAAVEDRA CELY
BERENICE ZÁRATE PEÑA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
JUNIO 2017**

**Trascendiendo de los códigos a la expresión de las ideas a través de la
lectura y la escritura**

**ALBA LUISA SAAVEDRA CELY
BERENICE ZÁRATE PEÑA**

**ASESOR
CLAUDIA YANIVE PRIETO CASTILLO**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FEBRERO 2017**

Dedicatoria y Agradecimientos

Dedicado a mi familia y a todos aquellos maestros que han influenciado mi vida.

Dedico y Agradezco

A Dios por su infinita misericordia, guía y fortaleza

A mi familia por todo su amor, apoyo y paciencia

A todos y cada uno de los profesores quienes aportaron un granito de arena en la
construcción de este sueño

A mi compañera de proyecto Berenice Zárate, quién me brindó su amistad, conocimiento y
ayuda idónea e hizo posible que este sueño se hiciera realidad.

Tabla de contenido

Resumen	VIII
Abstract	IX
Introducción	10
Planteamiento del problema	11
Antecedentes del problema de investigación	11
Justificación	15
Pregunta de investigación	22
Objetivo General	22
Objetivos Específicos	22
Marco teórico	23
Estado del arte	23
Referentes teóricos	28
La importancia de leer y escribir.....	28
Lectura.....	29
Escritura	30
Lectura y escritura de diferentes tipos de texto.....	32
El contexto de Escuela nueva. Aula multigrado	33
La importancia de la motivación.....	36
La enseñanza para la comprensión.....	40
La visibilización del pensamiento.	41
Metodología	43
Investigación acción	43
Enfoque cualitativo	48
Alcance Transformador	49
Diseño de investigación	49
Investigación acción pedagógica.....	49
Participantes	50
Instrumentos de recolección de información	53
Registro diario de campo.....	53
Documentos escritos.	53

Matrices de evaluación.....	53
Resultados y análisis de la investigación	56
Resultados o hallazgos de la intervención en el grado primero	56
Resultados o hallazgos de la intervención en el aula multigrado por grupos de grados.....	68
Conclusiones	94
Recomendaciones	100
Reflexión Pedagógica. Énfasis en matemáticas. Alba Luisa Saavedra Cely	101
Reflexión Pedagógica. Énfasis en lenguaje ¿Cómo enseñar y aprender a leer y escribir en el grado primero? Berenice Zárate Peña	119
Anexos	133
Bibliografía	Error! Bookmark not defined.

Índice de tablas

Tabla 1.....	52
Tabla 2.....	54
Tabla 3.....	58
Tabla 4.....	60
Tabla 5.....	61
Tabla 6.....	64
Tabla 7.....	65
Tabla 8.....	70
Tabla 9.....	71
Tabla 10.....	72
Tabla 11.....	72
Tabla 12.....	75
Tabla 13.....	75
Tabla 14.....	76
Tabla 15.....	77
Tabla 16.....	77
Tabla 17.....	79
Tabla 18.....	79
Tabla 19.....	82
Tabla 20.....	83
Tabla 21.....	84
Tabla 22.....	85
Tabla 23.....	86
Tabla 24.....	87
Tabla 25.....	88
Tabla 26.....	88
Tabla 27.....	89
Tabla 28.....	133
Tabla 29.....	133
Tabla 30.....	134

Índice de figuras

Figura 1. Porcentaje de estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje, tercer grado.	14
Figura 2. Aprendizajes por mejorar de la competencia escritora 2015.	20
Figura 3. Aprendizajes por mejorar en la competencia lectora 2015.	21
Figura 4. Aplicación de las fases de la Investigación acción.	45
Figura 5. Ejemplo de preguntas formuladas durante la realización de la rutina VVP.	57
Figura 6. Creación textual, antes de la intervención.	59
Figura 7. Textos producidos por los niños al terminar la intervención.	60
Figura 8. Colaboración entre pares.	70
Figura 9. La escritura como medio de visibilización del pensamiento.	73
Figura 10. Creación de texto en las diferentes áreas.	74
Figura 11. Trabajo colaborativo.	78
Figura 12. Creación de texto escrito.	82
Figura 13. Construcción textual aula multigrado.	93
Figura 14. Construcción textual antes de la intervención.	120
Figura 15. Final diferente del cuento Renata la Gruñona.	122
Figura 16. Textos llevados al salón de clase, caja viajera.	123
Figura 17. Trabajo colaborativo, construcción textual.	124
Figura 18. Aplicación de la parte de la rutina "Preguntar".	127
Figura 19. Varias versiones de un texto.	129

Resumen

Una de las funciones esenciales de la escuela es el desarrollo del pensamiento, a través de los procesos de lectura y escritura. La siguiente investigación propone la creación e implementación de una construcción metodológica basada en unidades de comprensión y rutinas de pensamiento, para trascender más allá del código en el grado primero y el aula multigrado; abordando el texto narrativo y expositivo, en las cuatro áreas fundamentales, matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Se aplica una investigación acción con un enfoque cualitativo y un alcance transformador, empleando instrumentos que miden el impacto de la aplicación de una creación metodológica, diseñada por las docentes investigadoras, en un contexto rural. Además, se realiza una reflexión didáctica que da cuenta de los resultados no sólo para los estudiantes, sino para los docentes que han iniciado un trabajo en equipo desde el análisis de la problemática hasta la creación, implementación, recolección de información e intercambio dialógico constante como manera de transformar no sólo el aula sino la interacción entre pares hacia la búsqueda de soluciones conjuntas a problemáticas educativas.

Palabras clave:

Lectura, Escritura, Pensamiento, Lenguaje, Construcción de Texto, Construcción Metodológica, Unidades de Comprensión, Rutinas de Pensamiento.

Abstract

One of the essential functions of the school is thought development, through the processes of reading and writing. The following research proposes the creation and implementation of a methodological construction based on teaching for comprehension units and thought routines, to transcend the code in the first degree and the multigrade classroom; addressing the narrative and expository text, in the four fundamental areas, mathematics, language, natural sciences and social sciences. It's applied an action research with a qualitative approach and a transforming an action research is developed using instruments that measure the impact of the application of methodological creation in a rural context. In addition, there is a reflection on instruction that gives an account of the results not only for the students but also for the teachers who developed a real team work from the analysis of the problem to the creation, implementation, information gathering and constant dialogic exchange as a way of transforming not only the classroom but the interaction between peers towards the search for joint solutions to education problems.

Keywords:

Reading, Writing, Thought, Language, Text Construction, Methodological Construction, Teaching for Comprehension units, Thinking Routines

Introducción

La escuela a lo largo de la historia ha tenido como misión integrar a los niños al acervo de conocimientos que la humanidad ha construido, para lo cual se hace necesario leer y escribir. Este aprendizaje se convierte en la expectativa más importante tanto de los niños del grado primero como sus familias. La integración de estos procesos se hace obligatoria a lo largo de toda la escolaridad, de su buen desarrollo dependen aspectos importantes de la vida de los seres humanos para desenvolverse en el mundo académico y en la vida misma.

Cuando se indaga a los niños y niñas respecto a los procesos de lectura y escritura, manifiestan que poco les gusta. Además, al abordar textos lo hacen sólo desde la forma narrativa y el trabajo se hace visible preferentemente en el área de humanidades: en la asignatura de lengua castellana. Pérez (2003) “Al analizar los escritos producidos por los niños y los resultados en interpretación de textos, se encuentra que existen problemas para identificar (interpretar) y producir diferentes tipos de textos...” (p.12). Es por ello que en este contexto se requiere trabajar el proceso de lectura y escritura desde los primeros años de escolaridad y desde todas las áreas del conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior se presenta una experiencia de investigación cualitativa, con un enfoque transformador, que da cuenta del impacto de la implementación de una creación metodológica, aplicada en el grado primero y aula multigrado para incentivar el gusto por la lectura que aplicada a largo plazo generará el hábito. Además, se promueve la creación de textos narrativos y expositivos como medio para desarrollar el pensamiento, utilizando las rutinas de pensamiento, analizando no sólo el proceso de

aprendizaje, también el de enseñanza, siendo estudiantes y docentes partícipes activos del proceso investigativo, como lo afirma Restrepo (2004) “El maestro da curso a la creatividad e innovación y hace de las aulas y demás campos de labor verdaderos laboratorios de investigación.”(p. 54) generando cambios desde el aula y para el aula.

Planteamiento del problema

Antecedentes del problema de investigación

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el año 2015, difundió la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), desde el grado primero hasta el grado undécimo para las áreas de matemáticas y humanidades, lengua castellana. Estos últimos se centran en el reconocimiento de las grafías y la escritura desde la palabra hasta llegar a la oración, desconociendo aspectos como los tenidos en cuenta por Flórez y Gómez (2013) quienes expresan que en la lectura es importante el desciframiento del código, así como la comprensión del significado y en la escritura la composición de texto. Entonces, en el grado primero en los procesos de lectura y escritura hay que ir más allá de las letras y las combinaciones para agruparlas de tal manera que permitan la visibilización de pensamiento.

Previo a de la difusión de los DBA, El Ministerio de Educación Nacional (2006) dio a conocer los Estándares Básicos de Competencias del grado primero al grado tercero, los cuales tienen algunos factores como Producción Textual; Comprensión e interpretación Textual y Literatura. En sus enunciados identificadores están la producción de textos orales y textos escritos que responden a diversas necesidades y propósitos comunicativos, la comprensión de textos que tienen diferentes formatos y finalidades, así como la

comprensión de textos literarios para potenciar el desarrollo de la capacidad creativa lógica. Se puede abocar al niño desde el grado primero hacia la lectura y la escritura desde contextos de verdadera significación donde hasta escribir su nombre se convierta en una necesidad y no sólo en un requerimiento sin sentido.

La escuela, es la institución por excelencia que garantiza el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. Aunque las experiencias previas posibilitadas por la familia y el entorno, preparan a las niñas y a los niños para iniciar su ciclo de escolaridad. “La fantasía más importante de los niños que ingresan a la escuela primaria “es aprender a leer y escribir”. Hacerlo es una manera de ampliar sus horizontes emocionales, sus maneras de vincularse con los adultos de su entorno.” (Ciriani & Peregrina 2007). Es a través de la articulación de los saberes previos con las nuevas experiencias de aprendizaje que proporciona la escuela, que los docentes encuentran relaciones para guiar el desarrollo del pensamiento de los niños, Flórez, Arias y Guzmán (2006) afirman “Gran parte de esta articulación se debe a que le retoman a la lectura y la escritura un sentido comunicativo... de alta exigencia y de elevado nivel para todos los estudiantes” (p.131).

Teniendo en cuenta lo anterior, la importancia de los procesos de lectura y escritura, aunque se inician desde el momento mismo del nacimiento y son enriquecidos en el entorno familiar y social, se consideran tarea de la escuela. Como lo afirman Flórez, Arias y Guzmán (2006) “Las distintas acciones promotoras del conocimiento de la lectura y la escritura deben aprovechar la curiosidad por lo escrito en los periodos anteriores a su enseñanza formal en la escuela primaria.” (p.131). En el grado primero estos procesos cobran relevancia desde el inicio hasta el final del año. La experiencia de los educadores demuestra que cuando el niño descifra los códigos tiene una motivación que le permite leer

todo tipo de texto e incluso comentarlo de forma espontánea con sus pares y personas adultas cercanas. Para Vygotski, “La interacción social es esencial para el desarrollo no sólo como una fuente de estimulación y retroalimentación, sino como el medio por el cual se despliegan todas las funciones psicológicas de las personas” (citado por Flórez - Romero, R. F., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, 2007). Por tal razón la escuela constituye el espacio propicio para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje exitoso.

En algunos niños y niñas, del grado primero y aula multigrado, se evidencia a través del trabajo de aula, de la interacción con los padres de familia y los intercambios dialógicos de docentes en consejos académicos y de evaluación y promoción que con el paso de los meses van perdiendo el interés por leer y por escribir diferentes tipos de texto, en ocasiones sólo leen lo que le es impuesto. El maestro de primero y de aula multigrado tiene un gran reto, no sólo guiarlos al desciframiento del código sino además, crear e implementar estrategias pedagógicas que le den significación al proceso de lectura y escritura. Al respecto, Krashen, (1993) manifiesta que “Quienes no desarrollan el hábito de la lectura por placer simplemente no tienen una oportunidad: se verán en grandes dificultades para leer y escribir al nivel que exige el mundo de hoy...” (Citado por Trelease, 2012, p. 173)

Lo anterior cobra importancia cuando se analizan los resultados de las pruebas externas de los estudiantes de La Institución Educativa Técnica La Independencia y se realizan los Planes de Mejoramiento Anuales, donde se vislumbra que no satisfacen ni a la institución, ni al estado, ni a los docentes, quienes buscan explicación en la ausencia de

un hábito lector y escritor, y la falta de motivación por el desarrollo de éstos procesos.

Resultados obtenidos en pruebas saber de grado 3°, en el año 2016.

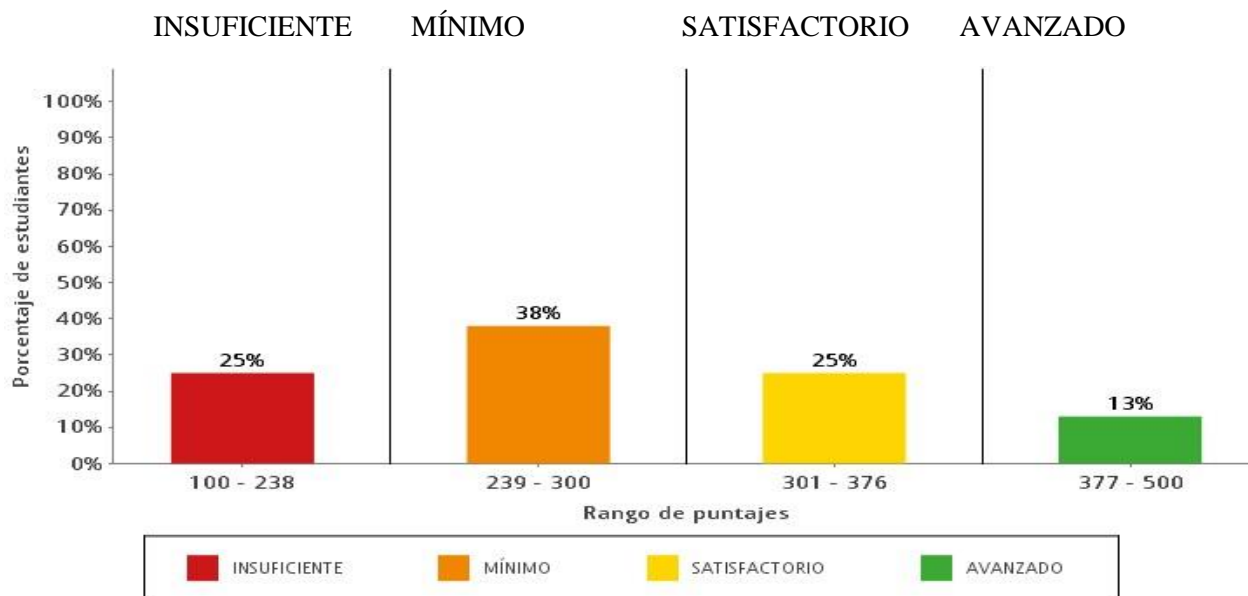


Figura 1. Porcentaje de estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje, tercer grado.

Tomado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

En la enseñanza de la escritura también la actitud del docente juega un papel determinante. Como lo expresan Ciriani y Peregrina, (2007), 153)

Aprendimos a temer a la escritura. Nos lo enseñó la mirada hostil hacia el error, hace referencias constantes a las “buenas escrituras”, la extrañeza que sentíamos ante muchas de sus formas y propósitos. Ese temor se gestó en la escuela y fuera de ella. Podríamos reconstruir escenas, expresiones, gestos, protagonizados por maestros, por papás y mamás, por hermanos mayores, que desdeñaban nuestras posibilidades y criticaban con dureza nuestras equivocaciones... (p. 153).

En ocasiones los escritos de los niños son abordados por el docente sólo desde la forma, y no desde el contenido, lo que desmotiva y genera miedos hacia la construcción textual. Además, se le solicita al niño la construcción de textos sin ofrecerle material que le proporcione ideas y le facilite el proceso.

Para culminar, la escuela en el grado primero y aula multigrado se muestra indiferente al ofrecimiento de exploración desde los procesos de lectura y escritura de diferentes clases de texto: se subestima al niño, limitándolo sólo al texto literario, cuando los procesos de pensamiento de las edades que tienen, pueden potenciar el aprendizaje, abordando contenidos variados. Al respecto Pérez, M. (2003) afirma “Hay una tendencia en la escuela hacia la lectura del cuento, el mito, la leyenda, la fábula, como punto de partida del trabajo pedagógico en primaria” (p.12). Entonces, mediante la creación e implementación de unidades de comprensión e incorporación de rutinas de pensamiento es posible ir más allá del código. Se pueden leer diferentes tipos de texto y los niños pueden declararse autores desde el grado primero.

Justificación

La Institución Educativa Técnica La Independencia del municipio de Sogamoso, dado su carácter rural y público, presenta problemáticas que podrían tener connotación general en el ámbito educativo; una de ellas es la falta de interés, que muestran las niñas y niños del grado primero y aula multigrado, por leer y escribir; la dificultad al iniciar, por si mismos, la lectura comprensiva y la creación de textos, en las diferentes áreas de conocimiento; y la adjudicación que se le ha dado tradicionalmente al área de humanidades

y lengua castellana, de la enseñanza de la lectura y escritura comprensiva y con sentido de textos. Lo anterior es corroborado por los estudios de Pérez, M. (2003):

Para plantear las problemáticas se han tenido en cuenta los resultados en comprensión lectora y producción de textos en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación SNE (SABER) que se desarrolla desde 1992; la Evaluación de Impacto del Plan de Universalización desarrollada por el MEN en 1997; y la Evaluación Censal de Competencias y Saberes Básicos realizada desde el año 1998 por la Secretaría de Educación de Bogotá. (p.45).

Una de las funciones de la escuela desde su misma creación, es enseñar a leer y escribir. En este sentido Cajiao (2013) expresa:

Le dedicamos mucho tiempo a enseñar a leer, pero las pruebas y evaluaciones nacionales e internacionales muestran que no han aprendido. A muchísimos ni siquiera les gusta. Aunque tal vez lo que les molesta es la idea de leer como lo hacen los adultos, porque la verdad es que desde muy pequeños, desde que nacen están leyendo miles de cosas que sí les gustan (p.54).

Entonces aquel docente que tenga el privilegio y desafío de iniciar a los niños y niñas como lectores debe buscar estrategias, que si bien es cierto le den sentido a su contexto, también le amplíen su mundo, lo que involucra trascender y ponerlo en contacto con distintos textos, abandonando algunas tendencias anquilosadas en el tiempo como la idea que el dominio de los códigos debe ser de forma sistemática, sin involucrar más de los que se han visto, presentando a los niños una imagen reducida y pobre de un proceso rico en posibilidades.

Como lo menciona Greene, (citado por Trelease 2012):

“Quizá solo sea en la infancia cuando los libros tienen una profunda influencia en nuestras vidas... en la infancia todos los libros son libros de imaginación: nos cuentan sobre

el futuro y, como el adivino que ve en las cartas un largo viaje o la muerte por ahogamiento, nuestro futuro. Yo supongo que esa es la razón por la cual los libros nos excitan tanto. ¿Qué hemos encontrado en la lectura que se equipare a la excitación y revelación de aquellos primeros catorce años?”(p. 31).

Hay que aprovechar la edad y el momento del niño para enamorarlos de la lectura, para que se sorprendan y conmuevan, pero esto requiere de maestros lectores que logren transmitir la pasión que sienten. López (2013) expresa “La promoción de la lectura desde la escuela debe hacerse a partir de una experiencia personal, es decir, quien promocióne la lectura, quien sea mediador entre el texto y el lector en estos espacios debe ser alguien que tenga una experiencia de lectura enriquecedora con la que pueda contagiar a sus estudiantes...” (p.16).

Asegurar que las niñas y los niños del grado primero y aula multigrado trasciendan en el desciframiento de los signos lingüísticos y la producción de sonidos, a la motivación y la alegría de crear texto y leer de forma espontánea, es una actividad que requiere del uso de herramientas y conocimientos que permitan dinamizar el aprendizaje. Citando a Bruer (1995, p.259) “Si queremos que progresen más estudiantes tenemos que reestructurar las aulas y las escuelas para crear entornos donde los niños creen que, si lo intentan pueden aprender”, esta reestructuración le corresponde al docente desde la aplicación de prácticas innovadoras que promuevan el desarrollo del pensamiento de las niñas y los niños y no solo la repetición de contenidos.

El MEN a través de sus lineamientos realiza propuestas para direccionar las prácticas de aula, cada institución articula y diseña su plan de estudios teniendo en cuenta la legislación vigente, el contexto local, sin embargo, cada docente desde sus conocimientos y la integración de todos estos conceptos realiza sus propias construcciones metodológicas

que le dan sentido tanto al proceso de enseñanza como de aprendizaje, a través de la utilización de diversas herramientas metodológicas que le ayudan a potenciar los aspectos de lectura y escritura y le permiten visibilizar el pensamiento como una manera de construir y deconstruir a partir de la exploración de los conocimientos previos de los niños.

Entonces, el docente como dinamizador del proceso educativo propende por la equidad de las niñas y los niños y la garantía de los derechos humanos en un estado como Colombia, siendo el bienestar comunicativo parte de la salud, Flórez-Romero, R., Arias, N y Benítez, L (2011) afirman que este bienestar “... se incrementa con prácticas que lleven a las personas a utilizar el lenguaje en propósitos que están más allá de la satisfacción de necesidades en la experiencia inmediata”. Es un deber de la escuela garantizar el acceso al acervo y capital cultural a través de la lectura y escritura literaria y científica creando e implementando herramientas que faciliten la motivación por los procesos que pueden marcar la diferencia entre niñas y niños, que continúen escolarizados y en constante deseo de aprender y comprender los entornos culturales y de conocimiento; frente aquellos a quienes la escuela margina y lleva al fracaso por presentar dificultades en el primer acercamiento con la lectura y la escritura.

Teniendo en cuenta la alfabetización como un derecho, Flórez- Romero, Restrepo y Schwanenflugel, P. (2007) afirman que:

... Es importante recordar que el alfabetismo exitoso es un derecho que tienen los niños y las niñas. En este sentido, independientemente del capital cultural de los menores y a pesar de las diferencias de antecedentes socioeconómicos, afectivos y culturales, ellos deben encontrar en el escenario de la educación inicial, de manera equitativa, las oportunidades para desarrollar al máximo su potencial a partir del deseo y del gusto por la lectura y la escritura (p.8).

El MEN en sus Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje de primero a tercero establece dentro de los factores, la producción textual, la comprensión e interpretación textual, la literatura... entre otros, que deben ser desarrollados desde el grado primero, es decir el uso de las habilidades lingüísticas va más allá de los códigos; trasciende para dar un uso real. El MEN (2015) publicó los Derechos Básicos de Aprendizaje como una herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes mínimos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a undécimo, y en las áreas de lenguaje y matemáticas, los cuales establecen dentro de lectura “Lee en voz alta y con progresiva fluidez” y en escritura “Escribe oraciones simples que inician con mayúscula y terminan en punto final”. Ésta es sólo una propuesta mínima que debe ser ampliada por las instituciones educativas, es decir, se puede trascender en la mediación de aprendizajes en cuanto a lectura y escritura.

En el análisis realizado por el MEN y presentado en el día E a la institución Educativa La Independencia, se establecen los aprendizajes por mejorar en el área de lenguaje, en cuanto a la competencia escritora, según las pruebas saber presentadas por el grado tercero en el año 2015.

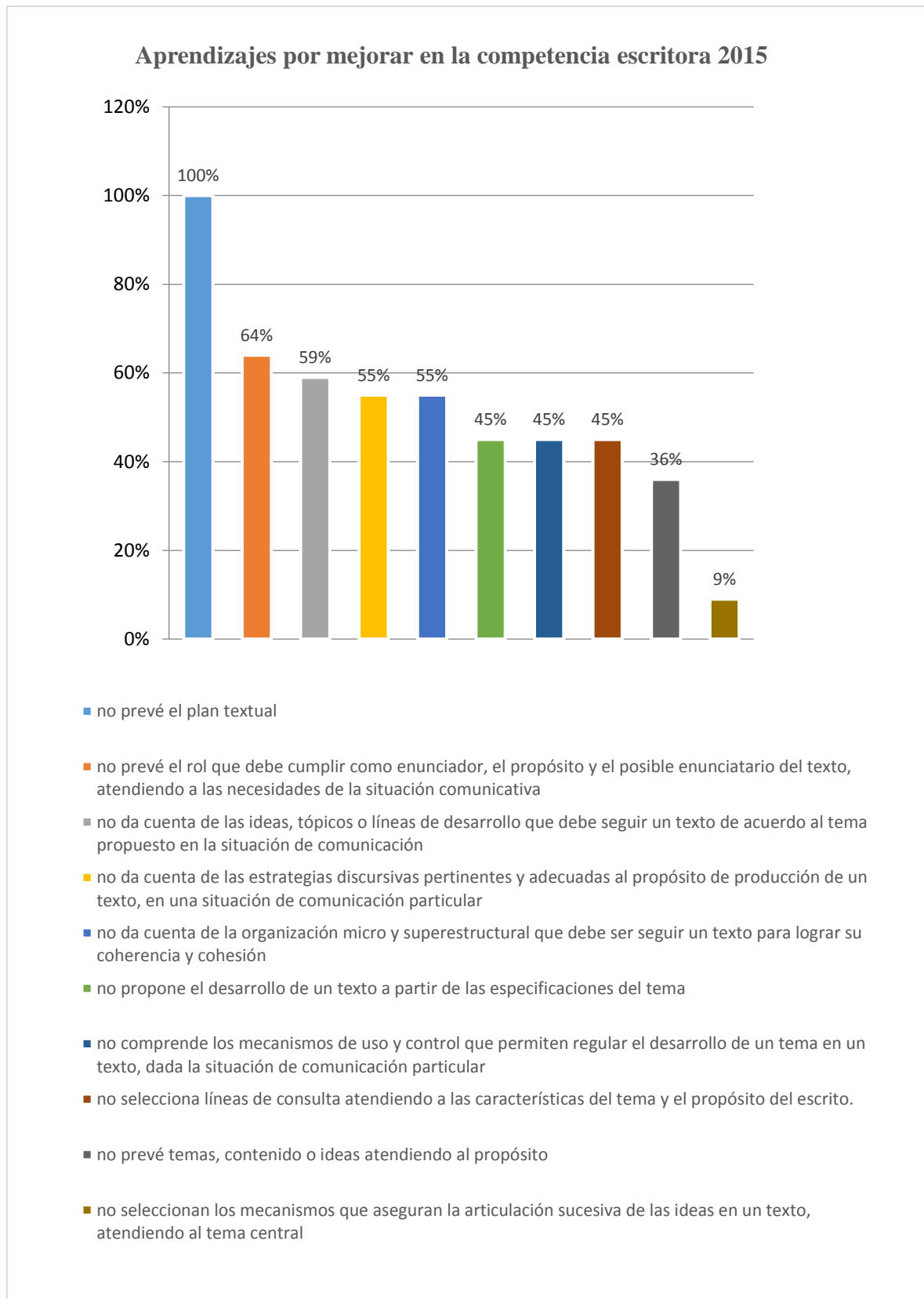


Figura 2. Aprendizajes por mejorar de la competencia escritora 2015.

Lo anterior indica que hay una falla en la forma como la institución está trabajando la competencia escritora, si bien es cierto que no todos los estudiantes que cursaban tercero en el 2014 cursaron primero en la institución; si lo hicieron tres cuartas partes de ellos. Lo que puede indicar que abordar desde el grado primero y aula multigrado estrategias didácticas y pedagógicas más allá de la codificación, entendida como el planteamiento de diferentes prácticas donde se siguen trabajando, además del código, otros aspectos del lenguaje escrito como la redacción de oraciones y párrafos, la coherencia y la cohesión, siguiendo un plan textual.

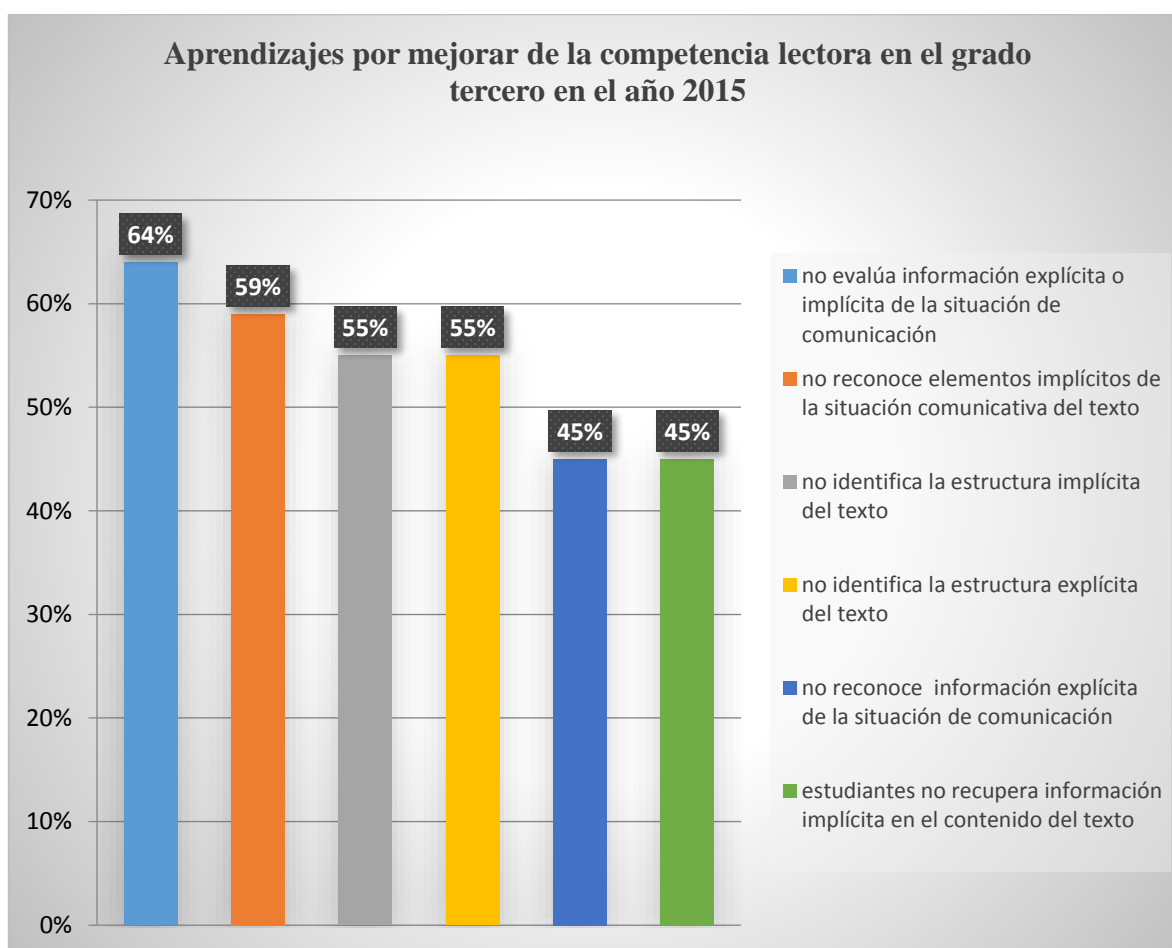


Figura 3. Aprendizajes por mejorar en la competencia lectora 2015.

En cuanto al desarrollo de la competencia lectora, a través del análisis realizado por el MEN se puede evidenciar que existen dificultades para evaluar la información implícita y explícita contenida en un texto. Sin embargo, más de la mitad de los niños que presentan las pruebas reconocen la información implícita y explícita del texto, lo que demuestra que se requiere realizar más acciones pedagógicas que guíen al niño hacia la consecución de estos aprendizajes. A través de una construcción metodológica se pretende mejorar las competencias tanto escritora como lectora desde el grado primero.

Pregunta de investigación

¿Cómo fomentar la lectura y escritura de textos narrativo y expositivo en los niños del grado primero y el aula multigrado de la Institución Educativa La Independencia del municipio de Sogamoso?

Objetivo General

Indagar cómo el diseño e implementación de una creación metodológica basada en la construcción e implementación de unidades de comprensión y rutinas de pensamiento, fomenta la lectura y construcción de textos narrativos y expositivos en los niños del grado primero y aula multigrado de la Institución Educativa La Independencia.

Objetivos Específicos

Diseñar e implementar una construcción metodológica basada en unidades de comprensión y las rutinas de pensamiento VPP (Ver- Pensar - Preguntarse) y OFP (Oración

- Frase -Palabra) que fomente la lectura y la escritura de textos narrativos y expositivos, en el grado primero y aula multigrado.

Analizar cómo la implementación de las unidades de comprensión y las rutinas de pensamiento Ver- Pensar- Preguntarse (VPP) y Oración- Frase- Palabra (OFP) incrementan la lectura y la escritura de textos narrativos y expositivos en los niños del grado primero y aula multigrado.

Indagar el impacto que tiene la implementación de las unidades de comprensión y las rutinas de pensamiento VPP y OFP en el proceso enseñanza y aprendizaje de las áreas y asignaturas de matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y educación ambiental y humanidades.

Marco teórico

Estado del arte

La preocupación por los procesos de lectura y escritura ha sido una constante en el contexto nacional e internacional, gran parte del fracaso académico y las deserciones escolares se le atribuyen a la poca motivación que presentan los niños por leer y la falta de criterios claros para abordar la construcción de texto en la escuela. Desde los primeros años de escolaridad, los dos procesos permiten el desarrollo del pensamiento y la oportunidad de construir aprendizajes.

Para iniciar la indagación de lectura y escritura es imperativo nombrar a Emilia Ferreiro, no solo por sus libros, por sus artículos, por sus investigaciones, sino por abrir un debate y poner en el plano educativo la relevancia que se le debe otorgar a los procesos de lectura y escritura para construir aprendizajes a través del desarrollo del pensamiento.

Al consultar textos donde aparece Ferreiro, como compiladora, llama la atención, el aparte tomado de Blanche (2002) quien busca demostrar la tesis de que la escritura no puede ser reducida a un código gráfico que representa la lengua oral. Para esto retoma tres funciones de la lengua escrita: la función de la pertinencia, la relación con el sentido y, la escritura como medio de pertenencia cultural. Es decir, en el grado primero se debe trascender de las grafías en el proceso escritor para dar paso a la escritura con sentido, que visibilice el pensamiento y permita comunicar ideas.

En el artículo Sánchez, Romanutti y Borzone (2007) exponen la experiencia de una investigación realizada en la ciudad de Córdoba Argentina, con niños de grado primero. La experiencia didáctica fue realizada en tres momentos: lectura compartida, investigación y puesta en común y escritura de textos. Los resultados presentados muestran que el texto expositivo se puede trabajar desde el grado primero y se convierte en una herramienta para la adquisición del conocimiento. Después del análisis de los textos producidos los autores concluyen que es posible elaborar textos expositivos en el grado primero, aunque los estudiantes aún no tengan terminados los aprendizajes de alfabetización. Parte de la estrategia estaba dirigida a trabajar en familia, donde se realizaba una lectura compartida de las creaciones de los niños. Aunque la experiencia anterior se contextualiza en un país diferente a Colombia, se trabajó con la población del grado primero y aunque se abordó sólo el texto expositivo hubo hallazgos importantes que evidencian que si es posible direccionar las estrategias para la producción de conocimiento desde diferentes clases de texto.

En el artículo, escrito por Bravo, Villalón, y Orellana (2011) se expone un estudio de seguimiento, correlacional, realizado durante tres años, en Chile, analizando la lectura a partir de la aplicación de diferentes pruebas cognitivas y psicolingüísticas, cuyos

resultados muestran el reconocimiento del primer fonema de las palabras, el reconocimiento visual de algunos nombres propios y el conocimiento de más de doce letras del alfabeto; lo cual permite predecir el rendimiento de la lectura y la discriminación en alto y bajo rendimiento de los niños de grado segundo. Las implicaciones que tiene el desarrollo del proceso lector en el grado primero infieren en los resultados que el estudiante presentará en el siguiente grado. Realizar la prueba de predictibilidad al ingresar los niños al grado primero puede dar herramientas al docente del camino que debe seguir con aquellos niños que ingresan sin reconocer ninguna letra escrita ni el sonido inicial de por lo menos dos nombres, frente a aquellos que ya tienen este tipo de conocimientos previos. El estudio demuestra la importancia de indagar los saberes previos como punto de partida para desarrollar el pensamiento.

Cabe resaltar el artículo de Massa, (2014) *The Development of Critical Thinking in Primary School: The Role of Teachers' Beliefs*, el cual pretende examinar el papel que juegan las creencias de los maestros sobre el aprendizaje y la inteligencia en la enseñanza del pensamiento crítico en la escuela primaria en el contexto Italiano. Massa concluye “Es generalmente aceptado que aprender un contenido basado solamente en el currículo, los niños no pueden llegar a ser mejores pensadores capaces de dar razones de sus conclusiones, de pensar flexible y creativamente, de resolver problemas y de tomar buenas decisiones”. (P. 390.) (Traducido por las docentes investigadoras).

En Bogotá, Bernal y Núñez (2008), realizó una investigación con un enfoque cualitativo que da cuenta de la importancia de desarrollar en los primeros años de escolaridad la motivación por la lectura, de presentar la escritura más allá del código fortaleciendo una escritura con sentido, en contextos poco letrados y condiciones sociales y económicas de pobreza. Los resultados que muestra la investigación señalan que de los

docentes de preescolar, primero y segundo sólo una minoría conoce como se realizan los aprendizajes en lectura y escritura. El acercamiento al código está determinado por los símbolos o letras, las propuestas de los docentes son limitadas. Un aspecto que hay que resaltar de este estudio realizado en, Bogotá, es la incidencia de las prácticas educativas para la repitencia y la formación de buenos lectores y escritores. También, explora lo que hace falta durante los primeros grados, pero no aplica las estrategias que pueden subsanar el problema de los niños, en cuanto a los primeros acercamientos a la alfabetización emergente.

Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez (2003), presenta un estudio correlacional de la evaluación de las operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación implicadas en los procesos de lectura y escritura en los niños de los grados de transición a quinto. Los instrumentos permitieron evaluar metacognición en lectura y escritura, comprensión lectora y producción escrita. Algunos de los resultados mostraron una relación directa y significativa en las cuatro variables evaluadas por los instrumentos y como se esperaba se encontró una diferencia al hacer la comparación entre los diversos grados escolares. Lo anterior demuestra la importancia de implementar procesos desde el aula que desarrollen el pensamiento desde los primeros grados de escolaridad.

Flórez, Restrepo, y Schwanenflugel (2007) muestran los escenarios y prácticas sociales que promueven el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, como los niños independientemente de las condiciones socioeconómicas y culturales encuentran oportunidades de acceder a la lengua escrita de manera eficiente. Lo anterior permite dar importancia a los procesos que se desarrollan en la escuela para disminuir las brechas

sociales y ofrecer las mismas posibilidades de acceso al conocimiento a través de la lectura y escritura sin interesar la procedencia de los niños.

Bachiller (2015) realiza un estudio de investigación acción, con un enfoque mixto, implementando una estrategia para desarrollar habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje escrito en estudiantes de grado primero, del colegio Brasilia en Usme, Bogotá, utilizando la observación de los procesos de decodificación. Algunos de los hallazgos de la autora son la importancia de la lectura en voz alta para fortalecer procesos de comunicación y el conocimiento del contexto donde viven los niños.

Solano (2001) realizó una investigación cualitativa de tipo exploratorio-descriptivo, con niños de grado primero de Bogotá, donde se indagaron sus necesidades sociales y sicolingüísticas con respecto a la lectura y a la escritura, para realizar una comparación con la propuesta de enseñanza que se ofrece. Los resultados mostraron que las necesidades de los niños en lectura y escritura no encuentran las respuestas más adecuadas en la propuesta escolar de enseñanza.

La preocupación por la lectura y escritura en el grado primero es también abordada en el municipio de Sogamoso, Aldana (2012) presenta una investigación con un enfoque cualitativo donde indaga acerca de las herramientas didácticas preferidas por los niños del grado primero para el desarrollo de la lectura y la escritura, se opta por elegir la herramienta informática podcasts para fomentar el desarrollo de habilidades en éstos dos procesos, lo cual arrojó como resultado que la aplicación de ésta herramienta mejorara los aprendizajes en las diferentes áreas. Utilizar los recursos con los que cuentan las instituciones educativas permite un mayor dominio del entorno y la apropiación de aprendizajes con otros recursos diferentes al tablero y el marcador.

Referentes teóricos

La importancia de leer y escribir

Procesos escolares tan cotidianos como la lectura y la escritura, son motivo de investigación a lo largo del tiempo, porque son prácticas que determinan el éxito o el fracaso de los seres humanos a lo largo de toda su vida escolar. Ferreiro (1982), consideraba que tanto la lectura como la escritura constituían maneras de comunicación relacionadas entre sí. En una sociedad cada vez más competitiva, se debe propender por el desarrollo de estas dos habilidades, como requisito para vivir en un mundo globalizado, que exige de los seres humanos competencias comunicativas. En el proceso educativo de la Institución Educativa La Independencia, las habilidades lingüísticas (leer y escribir), están presentes en todas las áreas del conocimiento contempladas en el Plan de Estudios.

En una reciente Investigación de la Universidad Nacional de Colombia, “Alfabetismo Emergente” se habla de que el alfabetismo exitoso es un derecho que tienen los niños y las niñas, entonces, cuando en el contexto escolar del área rural, voluntaria o involuntariamente se niega este derecho, se estaría incurriendo en un problema que va más allá de lo ético y pasa al plano legal. Leer y escribir constituye no sólo una motivación de los educandos y sus familias al ingresar a la escuela sino, también un punto de partida para iniciar la educación formal y un encuentro con el conocimiento y la civilidad de los seres humanos.

El grado primero de educación básica primaria, constituye una de las oportunidades más claras para lograr no sólo el desciframiento del código. Como lo indica Ferreiro (1982):

Por esto en los primeros encuentros con la lectura y las escrituras, las personas son realmente usuarios competentes de aquellas, a pesar de que sus recursos técnicos resulten muy limitados. Son usuarios competentes porque reconocen en estas acciones posibilidades para pensar, sentir, decir, para hacer. Comienzan a dejar de serlo cuando todo el interés está puesto en el desciframiento o en el cifrado correcto de las palabras, despreocupándose de los vínculos que se tengan con ellas. (p.36)

La preocupación constante de los docentes de La Institución Educativa La Independencia es hacer de los estudiantes usuarios competentes, lo cual es expresado en contextos dialógicos informales entre pares, en consejos académicos, consejos de evaluación y promoción y de forma reiterada en reuniones de padres de familia. Se hace necesario utilizar la lectura y la escritura en procesos significativos, desde el grado primero, pensar los procesos en términos de necesidades comunicativas, de habilidades propias para comprender el entorno, guiarlos a través de metodologías activas al descubrimiento del texto como herramienta.

Lectura.

En cuanto a los procesos de lectura, para Marina, J. y Válgoma, M. (2005) leer es descifrar la realidad leyendo los signos que hacen parte de ella. Cuando se trabaja con niños que habitan en un contexto rural, donde no hay abundancia de signos, el grado primero constituye un punto de partida que debe ofrecer el contacto con variadas imágenes que ofrezcan significaciones y maneras de conocer e interpretar la realidad más allá de meras letras y números. Ferreiro, (1982) plantea:

También creo que hay un único proceso de lectura para leer cualquier tipo de texto independientemente de su estructura y del propósito que tenga el lector en el momento de leer. Este único proceso de lectura debe ser suficientemente flexible para permitir diferencias en las

estructuras de lenguas que difieren en sus ortografías, en las características de diferentes tipos de textos, y en la capacidad y propósitos de los lectores. (p.17)

Entonces el significado de la lectura trasciende hacia la búsqueda de respuestas sobre sí mismo y el mundo, la escuela debe constituir un entorno social rico en posibilidades, que facilita aprendizajes en un ambiente cooperativo y el encuentro consigo mismo desde el contacto con el otro.

Escritura

En relación con la escritura, Teberosky y Tolchinsky, (1995). En Casas, F. (2008) reconocen que:

Hoy está totalmente asumido que el acto de escribir, por ejemplo, no consiste en una actividad espontánea e irreflexiva, sino que exige, entre otros procesos los de organización del texto. Esto lo convierte en una re-elaboración compleja. Permite aumentar la capacidad de memoria, de clasificar y ordenar la información, a la vez que incrementa los procesos de reflexión motivados por la capacidad de objetivar el mensaje gracias a la diferenciación que se introduce entre el productor y la marca escrita. (P.58)

Ciriani y Peregrina (2007) afirman que a los niños se les enseña a temerle a la escritura, porque los adultos enfatizan el error, ya sea el docente, el padre de familia o cualquier lector, quienes desdeñan el contenido por hacer énfasis en la gramática, este panorama representa un motivo de desconcierto y desmotivación para el niño para quien el reconocimiento como autor es casi inexistente en el ámbito escolar, sobre todo en los primeros grados de escolaridad. Este es el panorama que se refleja en la Institución Educativa La Independencia, el aprendizaje del código en el grado primero constituye y abarca la mayor parte de aquello que se debe enseñar, entonces los escritos están valorados

desde la forma no desde el contenido. El estudiante escribe, sin tener presente, que se escribe para que alguien lea y que el contenido es una creación con una intención comunicativa y social. Es más fácil construir texto de forma colaborativa, en contacto con otros, asumiendo su producción textual como creación propia, permitiéndoles declararse autores.

En ocasiones, se cree que la escuela es la institución que tiene por excelencia la misión de enseñar a escribir, sin embargo Ferreiro (2006) acota "...sabemos que no hay prácticamente dominios entre los conocimientos fundamentales, para los cuales podamos identificar un inicio propiamente escolar" (p.4). Aunque los contextos letrados facilitan la adquisición del código alfabético, la intervención puede equilibrar los ritmos de aprendizaje tanto de niños que han estado en ambientes ricos en escritura como en aquellos que no lo han estado. Bourdieu (1979) afirma: "La condición del capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito "escolar"..." (p.1). En la Institución Educativa se presenta la repitencia del grado, porque los niños llegan al mes de noviembre sin el desciframiento del código. Lo cual es requisito para iniciar el grado segundo. Se observa que los niños que reinician el proceso, hacen parte de familias donde hay escaso capital cultural institucionalizado.

La escuela debe partir del conocimiento que el niño ha elaborado desde su nacimiento, en el caso de la escritura según Ferreiro, (2007): "Cualquier sistema de escritura... consiste en un conjunto de marcas sobre una superficie. Desde los orígenes de su existencia, el hombre ha sido productor de marcas. Se puede incluso afirmar que la producción intencional define al ser humano..." (p.400). Es aquí donde cobra importancia este proceso, no como una mera estrategia de preguntas y respuestas sino como una manera

de desarrollar el pensamiento, de humanizar al ser humano, de hacerlo visible a través de sus propias marcas y creaciones.

Hay que trascender en la proposición de escritura en el contexto escolar, dejar atrás la concepción, que el grado primero es sólo para conocer las grafías, y proponer estrategias que guíen al niño hacia la elaboración de texto a través de su propia realidad, guiarlo hacia el descubrimiento de los diferentes usos que tiene, "...La escuela debe permitir un acceso inteligente a las condiciones de enunciación propias a la escritura: hay que aprender a solicitar, argumentar, contar, dar instrucciones, preguntar, responder, informar, comentar y dialogar por escrito." (Ferreiro, 2007).

En ocasiones la escuela convierte la escritura en un requisito del área de lenguaje, donde se insiste en reglas ortográficas y gramática, para escribir textos generalmente literarios como cuentos, fábulas, poesías, que se requieren como instrumento de calificación, para culminar temas específicos. Es necesario ofrecer dentro del aula de clase, del grado primero y de aula multigrado, espacios donde se evidencie la necesidad de escribir, para conocer y conocerse, para argumentar, criticar, preguntar y para que otros lean además del profesor.

Lectura y escritura de diferentes tipos de texto

Ahora bien, en la lectura y escritura de textos, la inclusión dentro del proceso educativo de varios tipos de textos, permite a los estudiantes del grado primero y aula multigrado familiarizarse con vocabulario nuevo y ampliar sus horizontes en cuanto al manejo de temáticas, los prepara para entender la información que diariamente se produce en el mundo, sin embargo por años en la institución educativa se ha dado prelación al

análisis y creación de textos literarios desconociendo la riqueza y los aprendizajes que se pueden lograr al incluir los textos formales.

A propósito, Marina, J. y Válgoma, M. (2005) :

Los hombres, en todo tiempo y lugar han disfrutado por la poesía, con las narraciones y con los conocimientos. Son tres experiencias distintas, aunque con frecuencia pueden unirse de tal manera que una narración puede ser poética, o a la ciencia contarse como un viaje, o la historia puede ser a la vez ciencia, contarse como un viaje, o la historia puede ser a la vez ciencia y arte, a pesar de lo cual, para analizar a la vez estas tres grandes provincias de la lectura, nos conviene fingir que sus fronteras son nítidas. (p.17).

En algunas ocasiones, dentro del trabajo de aula se leen textos literarios para mostrar la diferencia entre los paisajes rurales y urbanos, también dentro del desarrollo del área de ciencias naturales se les lee un cuento sobre el funcionamiento de la célula y los aportes que hace cada una de sus partes para el buen funcionamiento, es cuando se mezclan textos narrativos y expositivos, al llevar los contenidos al plano real.

Es de mencionar que la escuela debe proporcionarle al niño la experiencia de conocer y disfrutar todo tipo de texto, abandonar el temor de que en los primeros años solo se disfruta de cuentos, poemas y canciones; también es posible conocer y conocerse desde otro tipo de lenguaje.

El contexto de Escuela nueva. Aula multigrado

En la sede Pedregal alto de la Institución educativa La Independencia, se trabaja el modelo educativo flexible escuela nueva- escuela activa en donde hay una docente a cargo de doce niños y niñas de los grados preescolar a quinto de básica primaria, en edades

entre cinco a diez años, asumiendo la enseñanza de todas las áreas en todos los grupos al mismo tiempo. En este contexto: todos los cursos, todas las materias, todas las edades y condiciones personales y familiares dentro del aula multigrado, se maneja la flexibilidad frente a tiempos y ritmos de aprendizaje. En ella conviven diariamente seres humanos interrelacionándose y comunicándose entre sí, asumiendo roles, tomando decisiones día a día en una atareada actividad dentro del aula, manteniendo relaciones activas con todos los miembros, en un ambiente de enseñanza y aprendizaje dinamizador y de interacción permanente entre la maestra, los estudiantes y el conocimiento a enseñar y aprender.

Esta dinámica pretende manejar una metodología de construcción social de conocimiento basado en principios pedagógicos como el trabajo autónomo, participativo, activo, reflexivo y colaborativo del grupo en general y de los grupos en particular y la evaluación y retroalimentación continua, permanente y participativa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un gran reto del profesor en este contexto es crear situaciones de clase entretenidas y efectivas que permitan lograr en sus estudiantes aprendizajes significativos y desarrollo de procesos de pensamiento creativo y crítico.

Para Colbert. (2009) la escuela nueva:

“...puso en práctica principios válidos de las teorías modernas de aprendizaje, a través de estrategias concretas de trabajo cooperativo en las escuelas y sus comunidades, y demostró que las prácticas pedagógicas convencionales, transmisivas, memorísticas y pasivas pueden cambiarse por un paradigma pedagógico basado en el aprendizaje colaborativo, personalizado, comprensivo y constructivista”. (pp. 7-8).

Es así como, en nuestro contexto, el modelo de escuela nueva- escuela activa pretende “crear situaciones de clase entretenidas y efectivas, que permitirán lograr aprendizajes significativos”. (Schiefelbein, 2009, p. 8).

Por su parte, Piaget (1972) afirma que “el ideal de la educación es enseñar a aprender; es enseñar a desarrollarse y a enseñar a continuar ese desarrollo después de la escuela”. (p. 37). Esos aprendizajes, así como el desarrollo, requieren tiempo, constancia y esfuerzo por parte de los actores involucrados ya que “todo debe ser construido poco a poco y trabajosamente” (Piaget. p. 22). El proceso de adquisición del aprendizaje por parte de los niños de aula multigrado requiere del reconocimiento, por parte del profesor que tienen enfrente enseñándoles, de sus procesos de desarrollo espontáneo, intelectual o cognoscitivo en los que se encuentran todos y cada uno de ellos, ya que es una condición sin eua non para el desarrollo y éxito escolar. Entonces, cuando se asume el rol de maestro en escuela nueva, se debe reconocer que el ejercicio de la enseñanza “se encuentra influido por el sentido de lo que hacemos en nuestra práctica cotidiana; el sentido para la sociedad, para nosotros los profesores y para los alumnos”. (Monarca, 2011).

Algunas desventajas de la escuela rural las identifica Bustos (2006) “ausencia de servicios sociales y culturales, deficientes vías de comunicación, dificultades de desarrollo y de mantenimiento de la población” (p. 59). La escuela rural tiene la dificultad de sufrir un cierto aislamiento a nivel social y cultural, en dónde no llegan o son escasos los recursos y las ayudas de programas e innovaciones y tecnologías TIC. Otra dificultad es la constante reducción de la población debido a problemas de migración a las ciudades o casco urbano, lo que hace que no se logre continuidad ni procesos efectivos de los estudiantes que vienen y van.

La importancia de la motivación

Para encontrar el sentido de los procesos de lectura y escritura, en la Institución Educativa hace falta proporcionar herramientas pedagógicas y didácticas que pretendan estimular el gusto por estos procesos. No se trata de leer y escribir porque sí, sino de proporcionar al niño experiencias dentro y fuera del aula que les permitan adquirir hábitos que no respondan a una necesidad inmediata sino que permanezcan durante su vida.

Kaufman (2010) asevera que “se aprende a leer leyendo y se aprende a escribir escribiendo” (entrevistada por Castedo, 2010 p.52). Una forma de lograrlo es utilizar la motivación entendida como un proceso de interacción en un contexto social y cultural. Es enseñar a los niños a que descubran el interés y el verdadero sentido de lo que hacen incorporándolos e involucrándolos en la construcción de los significados que construyen, en conjunto, la sociedad y la cultura en la que están inmersos. Para Vygotski (1978) “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”. (p.136).

De esta manera, el aula de clase, del grado primero y aula multigrado, debe convertirse en un escenario social donde se vivencia un ejercicio interpersonal de construcción conjunta de conocimiento con sentido. Arias(2002) “Desde un enfoque escolar... los modelos motivacionales más recientes consideran la motivación como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrado en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social...”. Sin motivación, el aprendizaje en el aula no tiene ni el sentido ni la trascendencia social, cultural y personal tanto para el que enseña como para el que aprende. Dentro del aula de clase se debe propiciar un clima de afecto y camaradería sin que esto signifique que se pierda la rigurosidad y efectividad de la educación y el conocimiento.

En relación afirma Bruer, (1995):

Las prácticas en el aula y la cultura de la escuela moldean las creencias de los estudiantes sobre sus habilidades mentales. Muchas prácticas habituales dan al estudiante mensajes erróneos. Si queremos que progresen más estudiantes tenemos que reestructurar las aulas y las escuelas para crear entornos donde los niños crean que, si lo intentan pueden aprender. (p. 259).

El fin último de la educación es el éxito de los educandos en su vida presente y futura; el fortalecimiento de procesos sociales, cognitivos, emocionales y afectivos que despierten e incentiven el amor por el conocimiento y en donde se reencuentre el sentido de lo que se hace, planteándose y formulando preguntas claves como: el ¿por qué? Y el ¿para qué? Ya que "...el porqué del aprendizaje, da lugar a la dimensión psicológica denominada motivación". (Arias, 2002, p.76)

Arias (2002) hace referencia a la importancia que tiene la motivación en la educación, al considerarla como un constructo hipotético que hace que una conducta después de su inicio persevere para alcanzar un aprendizaje, que conlleva a una valoración social. Entonces no basta con enseñar en el grado primero el desciframiento del código, hay que pretender que el gusto por leer puede trascender a los demás grados de escolaridad. Y convertir el acto de escribir en un ejercicio comunicativo que va más allá de la ortografía y la gramática para ser un instrumento que permite sacar de sí mismo el pensamiento para que otros lo conozcan. Arias (2002), reconoce que los niños tienen diferentes intereses personales y sociales que determinan su conducta para alcanzar las metas, en esta situación el rol del docente del grado primero es propositivo al buscar mecanismos para encausar lo que desean los niñas y los niños hacia la búsqueda conjunta de aprendizajes.

Dentro del aula de clase, el maestro tiene la función de hacerle ver al estudiante el camino que lleva al éxito. Si el estudiante “conoce las causas, los caminos que llevan al éxito, será más fácil que los siga” ya que “conocer ofrece la posibilidad de actuar, de “manipular” positivamente las circunstancias que potencian nuestra capacidad de mejora”. (López Muñoz, 2004). Por tanto el maestro tiene el deber de estimular y de reforzar las pequeñas y grandes conquistas que el estudiante va alcanzando reconociendo la importancia de la relación afectiva y respetando los ritmos propios de cada individualidad, ya que aprender requiere de disponibilidad afectiva, atención y esfuerzo. “La motivación de logro resiste bien los esfuerzos. Pero es incuestionable que facilitar la realización anima a actuar... los hábitos son grandes facilitadores porque nos permiten automatizar parte del comportamiento, con lo que se aligera el esfuerzo”. (Ferreiro, 1982, p. 87).

En el grado primero, se inicia el ejercicio de exploración de la lectura y la escritura como requisito para abordar las temáticas propuestas en las diferentes áreas del conocimiento de los otros grados de básica, una motivación adecuada, dirigida a los gustos e intereses particulares y compartidos desde el aula para los niños y las niñas tal vez logre trascender de la inmediatez de la calificación a la creación de hábitos para la vida, es así que motivar requiere de una apropiación, por parte del maestro, de “los conocimientos y las habilidades que necesitan para potenciar el aprendizaje. Por encima de la ejecución, la comprensión de cómo funciona la mente cuando recibe el feedback que se da en las situaciones sociales” (Bruer, 1995. p. 279). De ahí que el maestro debe pensar todos los días nuevas estrategias y poner en juego propuestas que constituyan verdaderos desafíos y que interesen y den aliciente a los niños para aprender.

Ferreiro (1982), considera que los educadores deben manejar todos los recursos al alcance, porque cuando un alumno siente afición por las actividades que se le presentan, todo resulta más fácil, la dificultad se presenta cuando no existe afición o peor aún hay prevención o repugnancia previa, en estos casos hay que utilizar una incitación exterior para que anime la acción. El talento pedagógico consistirá en acertar en este juego, en proponer acciones de aula que generen gusto por realizarlas. De esta manera se garantiza el aprendizaje profundo de los estudiantes.

En ocasiones las aulas se convierten en la búsqueda de aprendizajes memorísticos, que se limitan al abordaje de gran cantidad de contenidos, establecidos mediante un plan de estudios, que por cuestiones de tiempo son mediados de forma superficial “...mientras que el aprendizaje profundo se centra en el desarrollo de la comprensión, a través de los procesos más activos y constructivos.” (Ritchchar, R., Church, M. y Morrison K, 2014, p.41).

Por su parte Salmon (1999, 2001, 2009) enfatiza que “es preciso motivarlos intrínsecamente; es decir, generar en los estudiantes un hambre de leer no por imposición sino por gusto y curiosidad de conocer más sobre el mundo” (p.63). En los primeros años de escolaridad la escuela, más que presentar contenidos aislados, debe incluir en los procesos estrategias que desarrollen el pensamiento. “En lugar de cubrir el currículo y juzgar nuestro éxito según la cantidad de contenidos presentados, debemos aprender a identificar las ideas y los conceptos claves con los que queremos que nuestros estudiantes se involucren, se cuestionen, se esfuerzen, exploren y finalmente desarrollen la comprensión”.(Ritchchar, R y otros, 2014,p.62). Es en esta realidad donde los contenidos no constituyen el fin del proceso educativo sino un medio para visibilizar el pensamiento.

La enseñanza para la comprensión.

El trabajo en el aula requiere la organización de los procesos de enseñanza de manera diferente, donde se le dé importancia a los pensamientos de los niños y se les ofrezca la posibilidad de dar a conocer aquello que ya saben, para construir a partir de estas reflexiones. Camps. (2001) reconoce “... el alumno o la alumna se concibe como un agente activo de la construcción de los conocimientos y se concibe el aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos, en un proceso complejo de construcción y reconstrucción” (p.8).

La enseñanza para la comprensión “es un modelo que usamos todos cuando construimos comprensiones” (MEN, 1997 p. 42). Este modelo involucra la construcción de unidades de comprensión. En esta construcción las temáticas se articulan en tópicos generativos definidos como “...ideas, conceptos, temas, hechos u objetos centrales o fundamentales que van a la esencia de cada disciplina, y que la organizan. A partir de ellos, se pueden establecer ricas conexiones al interior de la disciplina y con otras disciplinas”. (MEN, 1997 p. 62). Articular de esta manera las temáticas permite realizar una transversalidad entre las diferentes disciplinas a la vez que representa para el docente una motivación inicial al permitirle darle un nombre que sea llamativo para él y sus estudiantes.

Otro aspecto para tener en cuenta en la planeación por unidades de comprensión son las metas de comprensión las cuales “...afirman explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender... definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación.” (Stone, 1999.p.4), cuando se proponen estas metas y son socializadas con los niños, los intereses respecto al trabajo de aula son diferentes, desde la enseñanza porque se busca es

la comprensión y desde el aprendizaje porque el cómo condiciona más el proceso hacia el desarrollo propio y colectivo que hacia la búsqueda de resultados finales. Cuando se direcciona el proceso del aula hacia el desarrollo del pensamiento, los intereses cambian ya no se trata de cumplir con un plan de estudios, ni de desarrollar contenidos impuestos por la legislación del Ministerio de Educación Nacional, la intencionalidad va más allá y exige un docente más crítico conocedor de la disciplina que enseña, de la didáctica y por supuesto de la pedagogía dispuesto a realizar transposiciones didácticas.

De igual manera es importante establecer los desempeños de comprensión las cuales son “... acciones centradas en el pensamiento, mediante las cuales los estudiantes hacen visible su pensamiento y comprensión, ante ellos mismos ante otros y ante el maestro” (MEN, 1997 p. 85), es importante tener en cuenta que los tópicos generativos, las metas y ahora los desempeños de comprensión deben tener relación y todos ir propuestos desde y para la comprensión, no se trata de crear actividades por que sí, hay que darles la connotación de recursos de potenciadores de pensamiento.

La evaluación continua debe ir más allá de la puesta de un número o nota que califica el conocimiento. El proceso requiere necesariamente de ciclos de retroalimentación permanente. “Las valoraciones del progreso deben ser tanto formales como informales, y las realizan no solo el profesor, sino los compañeros y el alumno mismo”. (MEN, 1997 p. 56)

La visibilización del pensamiento.

Generar en el aula espacios de participación donde se estimule el diálogo entre pares y después se socialice en grupo, permite a los niños además de exteriorizar su pensamiento, compartir lo que piensan, establecer relaciones entre lo que sabían y los

conocimientos nuevos y a la vez ofrece al docente la oportunidad de visibilizar el pensamiento de los niños a nivel individual y grupal. “Sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes nos ofrece evidencias de sus ideas, al igual que nos muestra sus concepciones erróneas”. (Ritchchar, R y otros, 2014, p.64).

Para visibilizar el pensamiento de los estudiantes se usan las rutinas de pensamiento. Para Salmon (2009) “... son estrategias cognitivas muy fáciles de seguir. Consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que generan pensamiento en los estudiantes...son una provocación continua para justificar, profundizar, cuestionarse.” (p.65). Estas estrategias incorporadas de manera cotidiana y continua, deben ser dirigidas hacia un hábito o movimiento específico de la mente. Es dentro de los desempeños de comprensión que se desarrollan las rutinas de pensamiento las cuales permiten conocer lo que están pensando los estudiantes, permiten identificar los conocimientos previos y las concepciones erróneas que pueden servir de punto de partida para la construcción del conocimiento.

Una de las rutinas para explorar ideas es Ver- Pensar- Preguntarse (VPP). “Está diseñada para aprovechar la observación intencionada y la mirada cuidadosa de los estudiantes, como base para el desarrollo de ideas más profundas, interpretaciones más profundas, interpretaciones fundamentales, construcción de teorías, basadas en evidencias y una amplia curiosidad”.(Ritchchar, R y otros, 2014,p.97). A través de esta rutina los estudiantes desarrollan ideas, basados en una observación que les permite buscar respuestas a sus propios interrogantes a través del desarrollo de la clase.

Otra de las rutinas de pensamiento que se utiliza para explorar las ideas más profundamente es “La rutina Oración- Frase- Palabra (OFF) ayuda a los estudiantes a involucrarse y a encontrarle sentido al texto con el enfoque específico de captar la esencia o

aquello “que te dice algo”. (Ritchchar, R y otros, 2014, p.291). Articular las rutinas a un diseño de planeación que tenga en cuenta la comprensión, permitirá, atendiendo a una construcción metodológica propia, un argumento para realizar la transposición didáctica, entendida como lo afirma Chevallard, Y. (1998) “Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado” (p.28). De manera que los estudiantes del grado primero y aula multigrado se motiven a leer y a construir diferentes tipos de texto, trascendiendo más allá del desciframiento del código.

Metodología

Investigación acción

La escuela es un lugar donde diariamente ocurren situaciones que son objeto de estudio para los participantes, la realidad áulica permite interacciones no sólo desde el currículo, también desde el proceso enseñanza y aprendizaje, que posibilitan a los docentes para investigar y producir nuevo conocimiento desde su propia realidad, interactuando de manera constante con sus estudiantes, dentro de contextos específicos.

Hernández, R., Collado, C., y Baptista, P (2010) aseveran que “La finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad) [...] frecuentemente aplicando la teoría y mejores prácticas de acuerdo con el planteamiento” (p. 496). Al introducir este diseño de investigación dentro de la escuela permite que los docentes hagan una reflexión continua respecto a su práctica, siendo sujetos que piensan, toman decisiones e interpretan la realidad, creando situaciones nuevas, a partir de

problemáticas específicas, y registrándolas como participantes, para construir aportes que permitan mejorar su propia práctica y la de los demás desde un contexto específico con una caracterización propia.

El aula se convierte en un espacio de investigación, el profesor en un intelectual reflexivo e innovador; un profesional que integra en su práctica la investigación como un medio de desarrollo personal y como un instrumento de transformación y mejoramiento de la calidad de la educación dentro del contexto institucional y social.

La investigación acción se desarrolla en tres fases: observar, pensar y actuar.

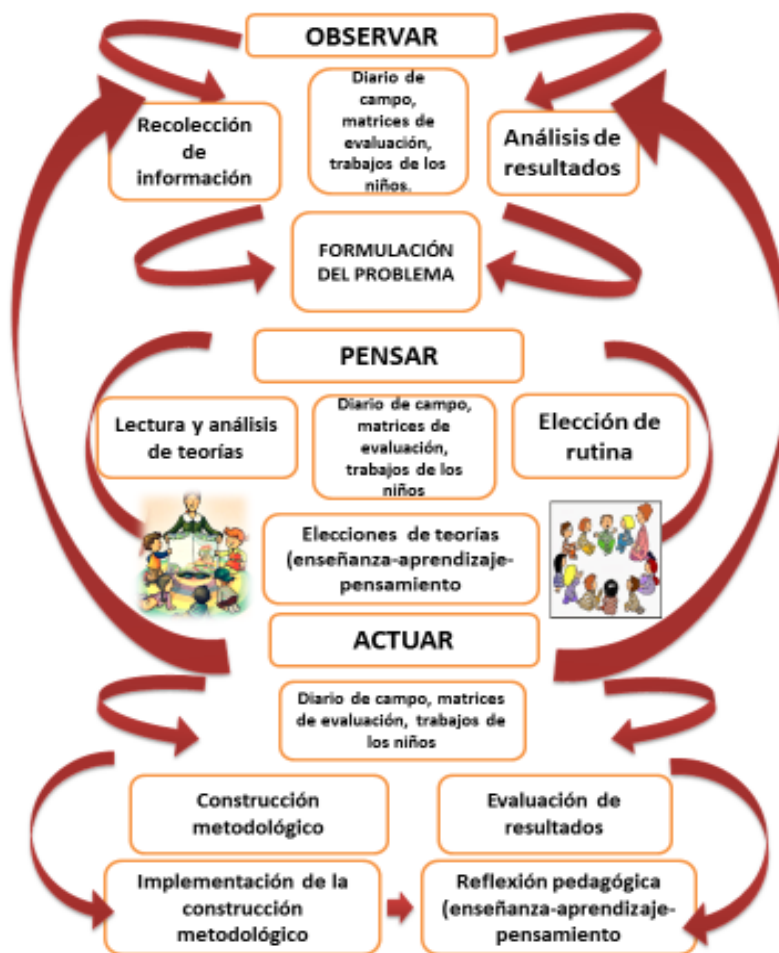


Figura 4. Aplicación de las fases de la Investigación acción.

La recolección de información para detectar las problemáticas más relevantes de la institución educativa, se hizo a través de la aplicación de una ficha de observación, aplicada a docentes, padres de familia y estudiantes. La información suministrada fue analizada por las docentes investigadoras, concretándose en el establecimiento del problema de investigación. Además, al determinar el problema de investigación se observan las diferentes características de la institución educativa la cual tiene además de la distribución de grados tradicionales en la sede central, la modalidad de aula multigrado en sus dos sedes.

Se observan los últimos resultados de las pruebas saber externas, los cuales son publicadas en las páginas web del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) y también son dadas a conocer a las institución educativa a través de la caja de materiales siempre día E, estrategia del MEN que pretende orientar hacia el logro de metas de mejoramiento.

Además se hace observación de las actas que registran las comisiones de evaluación y promoción, donde los docentes y padres de familia establecen las principales causas del bajo rendimiento académico de los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento. También, se analizan las actas y los intercambios dialógicos que se establecen durante los consejos académicos, en la institución donde la planta es de 16 docentes, todos hacen parte de dicho consejo.

Al pensar, qué teorías pueden servir como referente para la solución de la problemática se procede a la indagación de diferentes fuentes electrónicas y bibliográficas, encontrando autores que han trabajado los temas de lectura y escritura como Ciriani, G y Peregrina, L; Lerner, D y Cassany, Kaufman, A. Sus aportes constituyen un punto de partida para intentar resolver desde lo teórico, una problemática institucional.

La pregunta que sigue dentro del plan que hasta ahora se ha tenido está relacionado con la manera como se van a abordar los procesos de lectura y escritura en el aula, considerando tres criteriosos principales: la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento no sólo en los niños, también en los docentes participantes en la investigación. Esta pregunta llevó a los trabajos desde Perkins, D, Stone, M y Ritchhart, R; autores que aportaron desde la visibilización del pensamiento, la EpC y las rutinas de

pensamiento. La elección de cuáles rutinas utilizar fue importante, pues abrió el debate al estudiarlas minuciosamente desde la teoría, una debía permitir la exploración de los saberes previos y la otra debía servir para explorar las ideas profundamente, además debían ser comprendidas por los estudiantes desde el grado primero al grado quinto y tener la capacidad de conectarlos con los tópicos generadores, al final estos argumentos terminaron eligiendo las rutinas de pensamiento (VPP) y (OFP).

En el aula confluyen aspectos importantes no sólo para los estudiantes y docentes acerca de qué y cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se puede desarrollar el pensamiento de los niños y de los profesores y la necesidad de realizar reflexiones pedagógicas que aporten elementos para construir y deconstruir en un proceso que requiere evaluación de principio a fin no sólo de los procesos realizados por los estudiantes sino del docente.

Empezar a actuar significó realizar una construcción metodológica, que potenciara el desarrollo del pensamiento a través de los procesos de lectura y escritura, construyendo ocho unidades de comprensión, con sus respectivas matrices de evaluación, elaborando dos para cada una de las áreas fundamentales (matemáticas; ciencias sociales, historia y geografía; ciencias naturales y educación ambiental, humanidades, lengua castellana), desarrollando un proceso de evaluación desde el inicio del proceso hasta la finalización del mismo. (Ver anexos).

También, al actuar se introdujeron cambios importantes en el aula no sólo al desarrollar las unidades de comprensión en el grado primero y en el aula multigrado de la institución educativa, sino un cambio en la forma de pensar de las docentes investigadores,

en las concepciones del trabajo de aula, en la planeación, en la forma de evaluar no sólo los estudiantes sino también los procesos y en las reflexiones de los procesos pedagógicos y didácticos generados antes, durante y después del proceso.

Para llevar un registro de la observación durante el “actuar” se llevó una sistematización de la información a través de un diario de campo y un registro fotográfico, a la vez que se diligenciaron las matrices de evaluación y se observaron los trabajos realizados por los estudiantes, así como las observaciones de los docentes de su propia práctica.

Al volver sobre el pensar hubo que analizar de nuevo la aplicación de la rutina OFP, porque el concepto de palabra resultó muy complejo para lo cual se indicó a los niños que nombraran un objeto que les hubiese llamado la atención de las lecturas.

Al observar el tiempo empleado en las construcciones de texto finales, hubo que emplear no sólo las horas del área correspondiente a las de ciencias naturales y educación ambiental y ciencias sociales, historia y geografía, también las de Humanidades, lengua castellana, ya que el texto expositivo requiere varias versiones y asistencia personalizada por parte del docente.

Enfoque cualitativo

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, porque parte de una problemática presentada dentro de la institución educativa La Independencia, de la vereda Pedregal, del municipio de Sogamoso, en el grado primero y en el aula multigrado; involucra

a los estudiantes y docentes que a diario interactúan de manera natural dentro de un proceso educativo.

Los investigadores se involucran de manera activa y propositiva en los procesos, creando estrategias tendientes a buscar nuevas opciones pedagógicas y didácticas dentro del aula de clase. Se llevará un registro fotográfico, un diario de campo, la implementación de unidades de comprensión y matrices de evaluación que permitirán realizar un análisis descriptivo del impacto de la estrategia planteada.

Alcance Transformador

La investigación pretende que los resultados de la aplicación de la creación metodológica se evidencien en un mejoramiento progresivo en las evaluaciones externas saber, del grado tercero y quinto. Además, se desea impactar en todas las áreas del conocimiento, a largo plazo y en todos los grados, construyendo nuevas maneras de motivar la lectura y la creación de textos. Los resultados de la investigación constituirán referentes que permitirán mejorar los procesos de lectura y escritura en las sedes que manejan la modalidad de aula multigrado y que hacen parte de la de la Institución Educativa La Independencia.

Diseño de investigación

Investigación acción pedagógica.

En esta investigación los docentes se están mirando como sujetos participantes, la propuesta está hecha desde el aula y para el aula, partiendo del análisis de la realidad contextual, contrastando la teoría con el quehacer cotidiano, utilizando los procesos de enseñanza y aprendizaje para resignificarlos. Como lo afirma Restrepo, G. (2004) “La

investigación-acción pedagógica, es un método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente”. Se está profundizando en la práctica cotidiana, buscando las raíces teóricas para someter los procesos a una crítica con el ánimo y la disposición de hallar mejoramiento continuo desde propuestas que reestructuran las maneras de abordar la lectura y la escritura como procesos que desarrollan el pensamiento.

Participantes

La experiencia beneficia directamente a los estudiantes de los grados primero, de la sede central, y aula multigrado de la sede Pedregal Alto, un total 30 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 5 y los 10 años de edad. Con quienes se aplica la creación metodológica, basada en la enseñanza para la comprensión y las rutinas de pensamiento; dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Del total de los estudiantes que ingresan al grado primero, el 90% ha estado 2 años en el jardín del bienestar familiar, lo que les ha permitido desarrollar algunos procesos de aprestamiento motriz, así como memorizar rondas y canciones. Los niños que no han sido llevados al jardín, han permanecido en casa antes de ingresar al preescolar en compañía de la familia.

En la actualidad el grado primero, tiene 18 estudiantes, ocho niñas y 10 niños, que oscilan entre los 6 y los 7 años; y el aula multigrado tiene doce niños y niñas de los grados preescolar a quinto de básica primaria, en edades entre 5 y 10 años. Todos habitan en la vereda y la mayoría de los padres trabajan en minas, ya sea en funciones propias dentro de los socavones o como conductores. La mayoría de las madres se dedican a las labores propias del hogar, son las que colaboran en las tareas de los niños, porque disponen del tiempo necesario. Aunque sólo 2 de las madres terminaron el ciclo de bachillerato y las

demás sólo culminaron la primaria.

Cuando se indaga a los niños y las niñas del grado primero acerca del proceso lector, ellos manifiestan que les gusta leer, aunque hay dos de los 18 estudiantes que presentan dificultades con el desciframiento del código, eso no es impedimento para demostrar agrado por el proceso.

La mayoría de los estudiantes del grado primero, como de aula multigrado, manifiestan que les gusta leer cuentos, especialmente aquellos que tienen imágenes grandes y con muchos colores, además afirman que les agrada que la docente les lea en voz alta y que les cuesta escuchar a los demás cuando leen. Dos de los dieciocho niños manifiestan que no les gusta corregir los escritos que elaboran.

Los niños y las niñas que ingresan al grado primero demuestran, mediante sus actitudes, agrado por la lectura; en un principio leen imágenes mientras la docente descifra los códigos. Es tal vez esa necesidad de descubrir por sí mismos la significación agrupada de los códigos lo que hace que algunos en el primer mes del grado primero ya manejen la mayoría de los códigos y que indaguen de forma espontánea por los que desconocen a fin de hallar el significado de aquello que está escrito. Pareciera que la lectura intencionada de textos fascinantes durante el grado primero posibilita el aprendizaje autónomo de los códigos para aquellos estudiantes que han vivido en contextos letrados. La lectura fluye de forma espontánea y placentera sin tener que descifrar código por código.

De los doce niños de aula multigrado, diez leen textos a los que acceden dentro del aula de clase los cuales son textos cortos y de tipo narrativo. Hay ausencia de lectura libre y espontánea en casa, no se lee en familia. Uno de los tres niños de grado primero presenta dificultades con el desciframiento del código. Este diagnóstico se realizó antes de

la intervención a través de la encuesta realizada a niños y padres de familia y la observación de la profesora.

Tabla 1.

Categorías de Análisis

Categorías	Subcategorías
Lectura	Describe imágenes y da a conocer su pensamiento a través de la rutina Ver - Pensar - Preguntarse (VPP) Lectura oral de texto narrativo Lectura oral texto expositivo
Escritura	Propone finales diferentes para un texto desde la escritura Profundiza ideas con el desarrollo de la rutina Oración - Frase - Palabra. Escribe textos cortos, con ilación y coherencia. Se declara autor
Trabajo colaborativo	Participa de trabajos colaborativos. Cambia de rol dentro de los grupos. Expresa sus ideas a los demás miembros del grupo. Expone sus ideas a todos los miembros del grupo.
Oralidad	Escucha atentamente las opiniones de los demás miembros del grupo y las del docente. Participa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje dando a conocer sus ideas. Expresa oralmente ideas que después escribe.

Instrumentos de recolección de información

Registro diario de campo.

Como instrumento que permite recolectar información de los momentos experimentados durante la fase de aplicación se utilizan los diarios de campo definidos por Anijovich (2009) “Los diarios son informes personales que se utilizan para recoger información sobre una base de cierta continuidad. Suelen contener notas confidenciales acerca de observaciones, sentimientos, reflexiones, interpretaciones, hipótesis o explicaciones. El diario refleja la experiencia vivida por su autor.” (p. 68). (Ver anexo)

Documentos escritos.

Registro de los diferentes escritos elaborados por los niños en cada de las unidades de comprensión, con las respectivas fechas y descripción de la actividad realizada

Matrices de evaluación.

Para evaluar los aprendizajes de los estudiantes se elaboran matrices de evaluación. Según López, (2013) “Las matrices facilitan el proceso de evaluación en el sentido que le dan mayor claridad y transparencia al proceso como tal” (p.66). Las matrices permiten medir los desempeños a través de unos criterios establecidos con anterioridad; permitiendo definir los aprendizajes esperados y los que se desean alcanzar. (Ver anexos.)

Al iniciar cada una de las unidades de comprensión se exponía y analizaba cada una de las matrices que servirían de evaluación durante el proceso. Se entregaban de forma individual, para que al terminar de desarrollar la unidad de comprensión los niños la

diligenciaran señalando con una x el nivel en el que quedaban, teniendo en cuenta los criterios establecidos.

Tabla 2.

Plan de acción

FASES	FECHAS	ACCIONES
Creación de la construcción metodológica	Del 11 al 21 de abril de 2016	Construcción de unidades de comprensión.
Aplicación de la construcción metodológica	16 de mayo al 15 de julio de 2016	Castellano ¿Puedo viajar a través de la lectura?
	15 de julio al 26 de agosto de 2016	¿Qué sucede cuando los animales hablan y además enseñan?
	16 de mayo al 3 de junio de 2016	Matemáticas ¿Cómo leyendo y escribiendo puedo comprender, resolver y proponer situaciones de adición?
	6 de junio al 8 de julio de 2016	¿Cómo leyendo y escribiendo puedo comprender, resolver y proponer situaciones de sustracción?
	11 de julio al 22 de julio de 2016	Ciencias Naturales ¿Puedo conocer acerca de mis amigos los animales?

	25 de julio al 5 de agosto de 2016	¿Quién es el astro rey? Ciencias Sociales
	8 de agosto 20 de octubre de 2016	¿Cómo una manada puede constituir una familia?
	22 de agosto al 2 de septiembre de 2016	¿Cómo puedo conocer y hacer respetar mis derechos sin dejar de lado mis deberes?
Registro de información	16 de mayo al 26 de agosto de 2016	Registro de información de unidades de comprensión de castellano.
	16 de mayo al 3 de junio de 2016	Registro de información de unidades de comprensión de castellano.
	6 de junio al 8 de julio de 2016	Registro de información de unidades de comprensión de Ciencias Naturales.
	11 de julio al 30 de octubre 2016	Registro de información de unidades de comprensión de Ciencias Sociales.
Interpretación y análisis de la información	16 de mayo al 26 de agosto de 2016	Interpretación y análisis de información de unidades de comprensión de castellano.
	16 de mayo al 3 de junio de 2016	Interpretación y análisis de información de unidades de comprensión de castellano.
	6 de junio al 8 de julio de 2016	Interpretación y análisis de información de unidades de comprensión de Ciencias Naturales.

11 de julio al 2 de diciembre 2016	Interpretación y análisis de información de unidades de comprensión de Ciencias Sociales.
---------------------------------------	--

Resultados y análisis de la investigación

Resultados o hallazgos de la intervención en el grado primero

La Institución Educativa la Independencia establece en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) como modelo educativo el constructivismo, el cual ha direccionado los procesos de aula a través de sus principios pedagógicos y didácticos, establecidos en el plan de estudios. Teniendo en cuenta que las expectativas en cuanto al desarrollo de los procesos de lectura y escritura no se cumplen y que se requiere un cambio de estrategia metodológica se inicia una planeación por unidades de comprensión donde el docente busca las conexiones posibles entre los diferentes contenidos que están propuestos desde el plan de estudios, además indaga acerca de cuáles rutinas de pensamiento pueden producir los movimientos del pensamiento que se desean. Para el caso del grado primero se notó en los trabajos de diagnóstico que al observar, los niños daban una descripción desde la oralidad que se resumía en una frase ya sea describiendo las figuras o los colores o los estados de ánimo y daban sólo una apreciación. Durante la intervención se observó que ver de cerca se convirtió en un hábito, que permitía conocer lo que los niños pensaban, a través de la oralidad, además de ofrecer al docente herramientas para dirigir el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Al terminar la intervención todos los estudiantes participan del desarrollo de la parte de la rutina ver y pensar. La parte de preguntar fue en la que más

dificultad hubo, y se establece la explicación que dentro del aula se dan muy pocas oportunidades para que el niño pregunte. Entonces al principio de la intervención sólo el 13% de los estudiantes formulaba preguntas, pero al terminar la intervención se logró que el 76% de los estudiantes del grado primero formularan preguntas dentro de la rutina Ver – Pensar – Preguntarse (VPP). Para que esto fuera posible el docente, después de animar a los niños escribía las preguntas en el tablero y al frente quien enunciara la pregunta se convertía en autor. Lo que hizo que más niños se animaran a participar.



Figura 5. Ejemplo de preguntas formuladas durante la realización de la rutina VPP.

En la encuesta realizada previamente a la intervención donde se hacía la siguiente pregunta ¿Qué tipo de escritos prefieres leer o que te lean? Las respuestas se limitaron a dos tipos de textos, terminada la intervención los niños expresaron que les gustaban otros tipos de texto.

Tabla 3.

Encuesta realizada a los niños del grado 1º, antes y después de la intervención

Lecturas preferidas	Antes	Después
	Porcentajes	Porcentajes
Cuentos	87	
Libros de animales y dinosaurios	13	
Cuentos y fábulas		13
El espacio y los astros		26
Los animales		26
Diferentes familias del mundo		35

Lo anterior indica que la intervención que se realizó en el aula motivó a los estudiantes de grado primero a leer no sólo cuentos y fábulas, catalogados como texto Narrativo. También los motivó a leer textos Expositivos que se eligieron teniendo en cuenta los intereses de los niños, al desarrollar cada una de las unidades de comprensión. Los estudiantes se pusieron en contacto con los libros al llevarles al salón 40 ejemplares de textos narrativos y expositivos por gestión realizada con la biblioteca municipal, con el programa “La caja viajera”, así como libros de la colección semillas de la biblioteca de la institución educativa.

Antes de realizar la intervención, los niños sólo construían texto escrito en el área de Humanidades: lengua castellana, en un principio el docente leía de forma oral, después los niños hacían sus propias lecturas y escribían textos como estos:

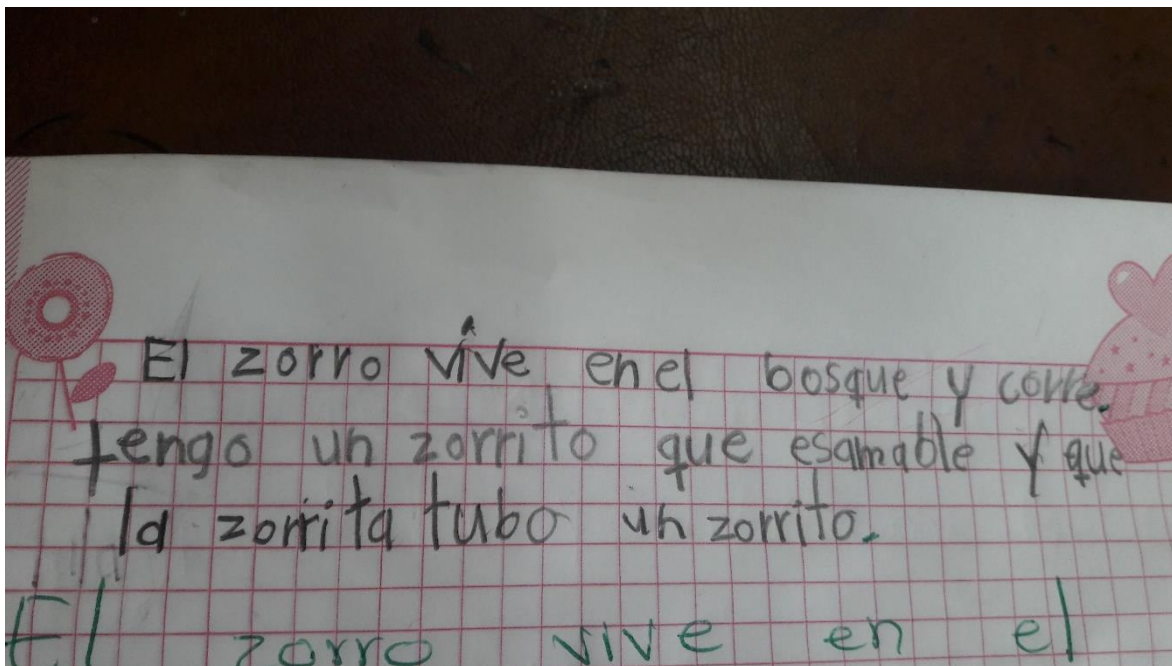


Figura 6. Creación textual, antes de la intervención.

Durante la intervención se puso al niño en contacto con textos narrativos y expositivos, que se leían de manera diferente, grupal e individual, oral y mental, a fin de que los estudiantes no experimentaran cansancio. El contacto de los niños con diferentes clases de texto y el hecho que pudieran llevar los libros a sus casas, además de que la realización de la rutina Oración- Frase- Palabra (OFP) era realizada primero desde la oralidad para después llevarla a lo escrito posibilitó la lectura y la escritura de diferentes clases de textos, en el grado primero. Terminada la intervención los niños construyeron textos en cada una de las unidades de comprensión, de tipo expositivo y narrativo.



Figura 7. Textos producidos por los niños al terminar la intervención.

Antes de realizada la intervención se hizo una observación que se registró en una lista de chequeo así:

Tabla 4.

Encuesta realizada a los niños antes de la intervención, trabajo colaborativo

CRITERIOS	PORCENTAJES %		
	SI	NO	ALGUNAS VECES
Te gusta trabajar en grupo con otros niños.	13	87	
Escuchas la opinión de otros niños, cuando trabajas en grupo.	26	61	13
Cuando trabajas en grupo, percibes que los demás niños del grupo te escuchan.	39	61	

Te gusta proponer ideas en los grupos en los que trabajas.	26	61	13
--	----	----	----

Los anteriores registros indican que a los niños el trabajo en grupo no les gusta, los intercambios dialógicos no se realizan de forma ordenada, lo que impide que los niños sean escuchados, además los grupos no crean un clima propicio para la expresión de ideas.

Después de la intervención los criterios establecidos en las matrices de evaluación, para las diferentes áreas, dieron los siguientes resultados.

Tabla 5.

Resultados de los niveles alcanzados, trabajo colaborativo

N°	CRITERIOS	NIVELES			CATEGORÍAS
		Inicial	Intermedio	Avanzado	
1	Trabaja en grupo asumiendo un rol propositivo.		40%	60%	Trabajo colaborativo
2	Realiza trabajos de forma colaborativa.		33%	67%	

Si se comparan los resultados obtenidos en la lista de chequeo que se diligenció antes de la intervención con los resultados obtenidos después de la intervención, al diligenciar los criterios correspondientes a la categoría de trabajo colaborativo, se puede observar que los estudiantes trabajaron de forma propositiva dentro de los equipos de trabajo, porque la manera como se propusieron las unidades de comprensión facilitaron el trabajo en equipo.

El ejercicio de verbalizar lo que se iba a escribir en los textos facilitó el intercambio de ideas, a la vez que les permitió a los niños compartir con los demás miembros del grupo,

haciéndolo de manera respetuosa y encontrando en los pares ayuda. Trabajar en equipo, donde los niños deben asumir roles específicos, ayuda a construir buenas relaciones y facilita la convivencia al demostrarle a los estudiantes que cada uno puede aportar algo dentro de un grupo.

Antes de la intervención la planeación del trabajo en aula se realizaba desde la comparación de libros de diferentes editoriales y la organización del plan de estudios se articulaba a partir de la proposición de contenidos, los intereses de los docentes no eran tenidos en cuenta. Al construir unidades de comprensión, el interés del docente cambia, el desarrollo de los contenidos no es la prioridad, el diseño de las metas de comprensión hace que el docente analice su propia práctica y se cuestione, haciendo posible una reflexión pedagógica.

Antes las docentes pensábamos que los libros de las diferentes editoriales, facilitaban el trabajo en el aula y que los talleres ahí propuestos eran una opción suficiente para desarrollar los contenidos, a través del diseño e implementación de unidades de comprensión se observa que los libros no son la única opción para planear y desarrollar el trabajo de aula, porque para que los estudiantes lleguen a las metas de aprendizaje propuestas se requiere buscar todas las posibles relaciones entre un mismo contenido y las diferentes áreas del conocimiento, así como los distintos recursos que puede ofrecer la red de internet. Aunque este tipo de trabajo en aula requiere más tiempo de planeación, más estudio de contenidos propios de la disciplinas y un mayor conocimiento del grupo de niños con el que se trabaja, los resultados que se logran y el saber pedagógico que adquieren los docentes constituye un progreso en cuanto al mejoramiento de prácticas áulicas y mejores aprendizajes.

Cuando el docente planea los desempeños de comprensión articula las metas y los desempeños en función del desarrollo del pensamiento, es decir planea que movimientos de pensamiento desea lograr en sus estudiantes. Si bien es cierto el tópicico generativo es importante dentro de la unidad de comprensión, la manera de articularlo constituye para el docente una manera diferente de hallar relaciones entre diferentes contenidos y áreas, haciendo que se indague más acerca de lo que se desea lograr en los estudiantes y en él mismo.

Pensar en un proceso de enseñanza y aprendizaje donde el docente y el estudiante son importantes, involucra ver el aula como una fuente de conocimiento donde los procesos son motivo de estudio no sólo en términos de desarrollo de pensamiento y aprendizaje del estudiante, sino también del docente. Observar de cerca y profundizar ideas no sólo se logró en los estudiantes, también en los docentes. Realizar observaciones minuciosas a través de un diario de campo y escuchar con propósito a los niños genera nuevos conocimientos al docente y le da herramientas para visualizar su práctica como un proceso en constante cambio y resignificación, es decir amplía su hacer pedagógico.

Los conocimientos que derivan de la aplicación de observar de cerca para los docentes consistieron en identificar que todos los niños saben algo antes de abordar un tema, al permitirles la expresión de las ideas se identifican ideas erróneas y también ciertas, que le dan argumentos al docente para mediar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, empieza a hacerse visible el pensamiento del niño, haciéndolo protagonista del proceso. Cuando se abordan la profundización de las ideas con la utilización de la rutina OFP se evidencia que los niños escriben y aunque aún presenten dificultades en el código, quieren expresarse y se ayudan de sus pares y el docente.

Construir matrices, permite al docente ser objetivo en el proceso de evaluación, aunque no es tarea fácil, se requiere construir y deconstruir de manera constante, requiere ver de cerca las actitudes de los estudiantes, escucharlos y realizar un análisis desde lo que realmente se desea lograr en el niño, abandonando la idea de que evaluar y calificar constituyen procesos idénticos.

Un docente que evalúa objetivamente el trabajo de los niños y utiliza matrices se empodera del proceso, teniendo unos criterios claros para hallar aciertos y desaciertos en el proceso de enseñanza; algunos le permitirán repetir algunas prácticas y otros le darán el argumento necesario para cambiarlas.

Tabla 6.

Criterios y niveles establecidos en las matrices de evaluación de Lenguaje

Criterios	Nivel Inicial	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
Aporta al desarrollo de las actividades desde la oralidad.	No realiza aportes orales.	Expresa algunas ideas desde la oralidad. Aunque le cuesta escuchar las opiniones de los demás.	Expresa ideas coherentes desde la oralidad al desarrollo de las actividades propuestas de forma oportuna y respetuosa.
Lee de forma fluida texto narrativo, empleando algunos signos de puntuación.	No realiza las lecturas propuestas.	Realiza la lectura separando las palabras en sílabas y algunas veces utiliza signos de puntuación.	Lee texto narrativo empleando algunos signos de puntuación.
Escucha atentamente la lectura y las opiniones de los pares y docente.	Mientras sus pares y docente hacen uso de la oralidad, interrumpe para hablar con sus compañeros.	Escucha con atención sólo los textos por los que demuestra agrado.	Escucha atentamente las opiniones de los pares y docente.
Construye diferentes clases de textos escritos.	No construye textos escritos.	Construye textos cortos.	Construye los textos propuestos aplicando la ortografía.

Escribe textos con coherencia.	No escribe textos con coherencia.	Mantiene la coherencia sólo en algunos párrafos	Mantiene la coherencia durante todo el escrito
Se declara autor.	No escribe el nombre al finalizar los textos escritos.	Escribe su nombre, pero con algunos errores ortográficos.	Escribe su nombre en todos los escritos, de forma correcta.
Aplica las correcciones propuestas en los textos escritos, atendiendo a las indicaciones de la docente.	No aplica las correcciones propuestas teniendo a las indicaciones de la profesora.	Aplica algunas correcciones propuestas para la construcción de los textos escritos atendiendo a las indicaciones de la profesora.	Aplica las correcciones propuestas para la construcción de textos escritos, atendiendo a las indicaciones de la profesora.

En cuanto al proceso de aprendizaje, se observó antes de la intervención y atendiendo a los registros realizados en el diario de clase, que la proposición de acciones pedagógicas estaba direccionadas al conocimiento de las letras y su correspondencia con los sonidos, los estudiantes construían oraciones cortas que estaban relacionadas con la lectura de textos literarios. Además se privilegiaba los procesos de lectura y escritura para la asignatura de lengua castellana, a pesar de en las demás áreas se leía los propósitos eran informativos y no se trabajaba la lectura desde la comprensión.

Al terminar la intervención y analizar los datos obtenidos en el diligenciamiento de cada una de las matrices de evaluación y relacionar los criterios que eran iguales para algunas áreas se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 7.

Resultados de los niveles alcanzados, criterios de evaluación y categorías

N°	CRITERIOS	NIVELES			CATEGORÍAS
		Inicial	Intermedio	Avanzado	
1	Lee y comprende situaciones problema de la vida cotidiana.	13%	37%	50%	Lectura

2	Lee de forma fluida texto narrativo y expositivo, empleando algunos signos de puntuación.	13%	24%	63%	
3	Formula nuevas situaciones problema, a través de la escritura, y busca maneras de darles solución.	7%	47%	46%	
4	Construye diferentes clases de textos escritos.	7%	39%	54%	Escritura
5	Escribe textos con coherencia.	7%	23%	70%	
6	Se declara autor.			100%	
7	Trabaja en grupo asumiendo un rol propositivo.		40%	60%	Trabajo colaborativo
8	Realiza trabajos de forma colaborativa.		33%	67%	
9	Escucha de forma atenta los demás miembros del grupo y aporta ideas.		18%	82%	Oralidad
10	Construye textos desde la oralidad.		13%	87%	

En el caso de matemáticas el 50% de los estudiantes no sólo propusieron nuevas situaciones, expresándolas inicialmente desde la oralidad y compartiéndolas en pequeños grupos, sino que también, utilizando los roles dentro de los equipos de trabajo, escribieron y leyeron nuevas situaciones problema. Lo que significa un progreso, ya que antes sólo resolvían las situaciones que el docente proponía. El 37% de los estudiantes quedó en nivel intermedio lo que significa que presenta dificultades para representar la información en un lenguaje matemático. Pero tuvo avances en el proceso de escritura de la situación, evidenciando que algunos estudiantes aún no escribían cantidades.

La lectura que se propuso en el desarrollo de las unidades de comprensión de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lengua castellana, involucró texto expositivo texto y literario, además que se llevaron varios libros relacionadas con las temáticas, el 63% de los estudiantes logró llegar a nivel avanzado lo que significa que leyó de forma oral utilizando algunos signos de puntuación. El 24% de los estudiantes leía los textos propuestos pero sólo utilizaba algunos signos de puntuación y sólo un 13% no leyó ningún tipo de texto.

Lo anterior significa que la lectura debe realizarse en todas las áreas del conocimiento, de manera que los niños vean el proceso como una necesidad para comprender el contexto escolar y su propia vida. Si bien es cierto se trabajó con el grado primero, las unidades de comprensión y las rutinas de pensamiento lograron la participación de los niños haciendo una lectura desde imágenes hasta texto escrito.

El desarrollo de la oralidad, constituyó uno de los procesos que fueron potenciados a través de las unidades de comprensión y las rutinas de pensamiento, el 82% de los niños lograron llegar a nivel avanzado, donde los criterios establecidos eran: aporta desde la oralidad, expresando ideas coherentes y escuchando a los demás de forma respetuosa. Lo que permitió trabajar con orden en el salón de clase, mejorando progresivamente la convivencia escolar, desde un trabajo colaborativo, sin necesidad de imponer la disciplina por parte del profesor.

El desarrollo de las unidades de comprensión y las rutinas de pensamiento potenciaron la construcción de textos coherentes desde la oralidad, el 87% de los estudiantes lo hicieron, sólo un 13%, quedó en nivel intermedio. Lograr que los estudiantes compartan sus pensamientos en un ambiente de respeto y sana convivencia, afianzó

actitudes positivas en los niños e hizo que estudiantes que no intervenían en las clases desde la oralidad, se atrevieran a hacerlo.

Resultados o hallazgos de la intervención en el aula multigrado por grupos de grados

El trabajo en el aula multigrado es altamente exigente ya que se requiere pensar los objetivos para cinco grados. El mayor problema es cómo abarcar la misma asignatura en todos los cursos, con tan poco tiempo y con ritmos de aprendizajes diferentes. Otro factor importante y difícil de manejar es el tiempo de trabajo que se hace en el aula de clase, tópicos generativos, contenidos, metas y desempeños de comprensión y evaluación deben ser adaptados al objetivo de lo que se quiere alcanzar en el tiempo especificado. La maestra debe buscar puntos de encuentro y criterios que se relacionen en todos los cursos, dentro del contexto particular rural de los niños y de las situaciones cotidianas y vivencias diarias dentro y fuera del aula de clase, además de la promoción del aprendizaje en grupos de trabajo colaborativo asignando diferentes roles dentro del trabajo en el aula y entre los grupos.

Implementar la estrategia basada en la enseñanza para la comprensión obligó a pensar ¿hasta qué nivel de comprensión pueden llegar todos y cada uno de los niños y de los grados? ¿Qué nivel de comprensión y de pensamiento se esperaría de los grados preescolar, primero y segundo y que grado de conocimiento debe alcanzar grados tercero, cuarto y quinto?

A partir de esta reflexión, en el aula multigrado se hizo propicio el fortalecimiento de la dinámica de trabajo en dos grupos: un primer grupo integrado por los grados

preescolar, primero y segundo y un segundo grupo compuesto por los grados tercero, cuarto y quinto. Los dos grupos de grados asumieron roles y liderazgo, compartieron y jalaron el conocimiento desde los cursos menos avanzados a los más adelantados, beneficiándose todos los grupos en general y cada uno de los niños en particular. Es así como el aula multigrado se convirtió en un escenario dónde fue posible construir conocimiento y fomentar la lectura y la escritura de diferentes clases de textos, gracias al trabajo de planeación y construcción metodológica basada en la enseñanza para la comprensión con la construcción de unidades de comprensión y la utilización de rutinas de pensamiento adaptadas al contexto y a los dos grupos de los diferentes grados.

Desde el primer momento de la implementación de la construcción metodológica basada en la enseñanza para la comprensión y las rutinas de pensamiento Ver- Pensar – Preguntarse VPP y Oración - Frase –Palabra OFP se promovió la participación del 100% de los estudiantes en las cuatro áreas del conocimiento (matemáticas, castellano, ciencias naturales y ciencias sociales) y se les animó a expresar lo que veían, decir lo que pensaban y formular preguntas dentro de la rutina VPP. Igualmente el 100% de los niños realizó la rutina OFP. La docente, asumió un papel de guía y ayuda al escribir las preguntas de los niños de preescolar y primero, en el tablero y ellos, a su vez, las transcribían en el cuaderno animándoles a que escribieran su nombre y se identificaran, así, como autores de sus propias creaciones. Todo esto hizo que el total de los niños, desde preescolar a quinto, se animaran a participar activamente. De esta manera los niños se convirtieron en “... usuarios competentes porque reconocen en estas acciones posibilidades para pensar, sentir, decir, para hacer” (Ciriani y Peregrina. 2007. P.42).



Figura 8. Colaboración entre pares.

En cuanto a la **lectura** antes de la intervención el 80% de los niños al responder por sus lecturas preferidas refirieron que leían muy pocos textos y preferían la lectura de cuentos cortos y fábulas. Los niños de los grados tercero, cuarto y quinto hacían lectura de textos cortos en las áreas de ciencias (20%) por obligación académica más no por mayor gusto o preferencia.

Tabla 8.

Encuesta sobre preferencias de lectura en todos los grados antes de la intervención

Lecturas Preferidas	Porcentajes
Cuentos y fábulas	80%
Otros	20%

Después de la intervención la encuesta arroja respuestas con un mayor porcentaje de las preferencias de la lectura de los niños de textos de las áreas de ciencias sociales y naturales:

*Tabla 9.**Encuesta sobre preferencias de lectura en todos los grados después de la intervención.*

Lecturas preferidas	Porcentajes
Cuentos y fábulas	100%
Espacio y los astros	80%
Los animales	100%
Diferentes familias del mundo	60%

La intervención que se realizó en el aula multigrado motivó al 100% de los estudiantes desde los dos grupos de grado a leer no sólo cuentos sino también fábulas, catalogados como texto narrativo, además el 80% se motivó por la lectura de textos expositivos sobre ciencias naturales y 60% de ciencias sociales, lo que antes realizaban solo estudiantes de grado cuarto y quinto y por obligación académica. Los estudiantes se pusieron en contacto con los libros al llevarles al salón 40 ejemplares de textos narrativos y expositivos por gestión realizada con la biblioteca, con el programa “La caja viajera”, así como libros de la colección semillas de la biblioteca de la Institución Educativa.

La lectura de imágenes en los grados preescolar a quinto hace posible que los niños visualicen y visibilicen su pensamiento narrando lo que ven, lo que esa imagen los hace pensar y las preguntas que surgen con la consiguiente expresión en voz alta de lo que ven, y a la vez es una oportunidad para la visibilización del pensamiento desde los primeros años de escolaridad. Aunque la lectura aún no es fluida en todos los grupos, notándose aún algunas deficiencias en la lectura en voz alta y el uso del tono y signos de puntuación, en esta fase del proceso se les hace retroalimentación constante sobre el tema del uso de las

pausas al leer. Además los niños aprenden a escuchar la lectura en voz alta que hace la maestra y sus compañeros. Afinan la escucha y la interpretación: poner atención al texto leído hace que los niños asuman una escucha atenta y activa de la lectura, cogiendo ideas que expresa el texto y expresándolas primero en forma oral y luego en forma escrita.

Los resultados que arroja la intervención en los procesos de lectura da cuenta que el 67% de los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto están en un nivel avanzado en la comprensión de situaciones problemas de la vida cotidiana y el 33%, leen de forma fluida texto narrativo y expositivo empleando los signos de puntuación. Igualmente el 80% de los niños de grado primero y segundo lo hacen. Ver tablas

Tabla 10.

Resultados del grado 1° y 2° criterios de evaluación y categoría

N°	CRITERIOS	NIVELES %			CATEGORIAS
		Inicial	Intermedio	Avanzado	
1	Lee y comprende situaciones problema de la vida cotidiana	20%	20%	60%	Lectura
2	Lee de forma fluida texto narrativo y expositivo, empleando algunos signos de puntuación.	20%		80%	

Tabla 11.

Resultados del grado 4° y 5° criterios de evaluación y categoría

N°	CRITERIOS	NIVELES %			CATEGORIAS
		Inicial	Intermedio	Avanzado	
1	Lee y comprende situaciones problema de la vida cotidiana		33%	67%	Lectura
2	Lee de forma fluida texto narrativo y expositivo, empleando algunos signos de puntuación.		67%	33%	

En cuanto a **la escritura**, antes de realizar la intervención los niños de los dos grupos sólo construían oraciones en el área de Humanidades: lengua castellana, después de leerles o leer texto narrativo, cómo esta:

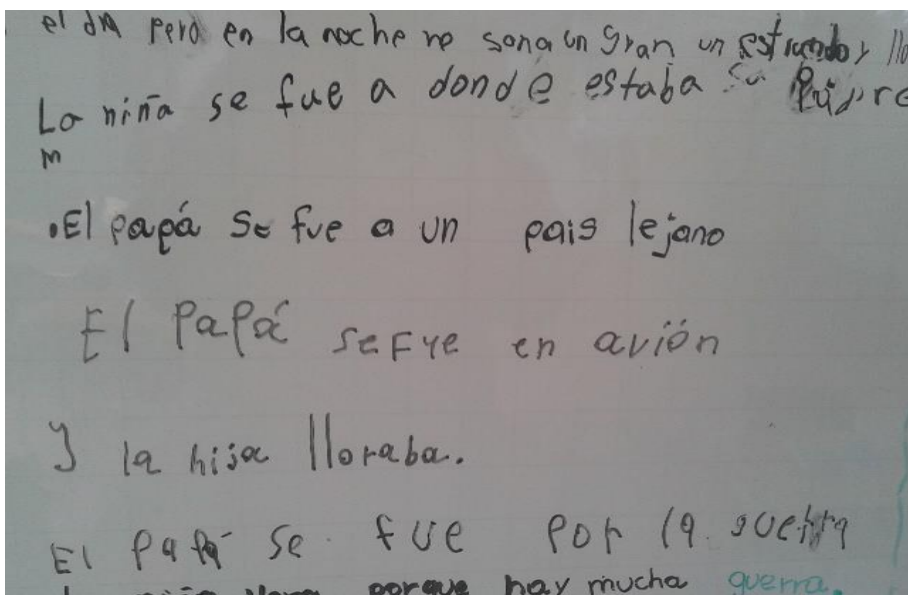


Figura 9. La escritura como medio de visibilización del pensamiento.

Durante el proceso de intervención la escritura es parte fundamental a la hora de expresar el pensamiento y hacerlo visible. La construcción de textos avanza en todos los grados desde preescolar hasta quinto a partir de la lectura de lo que les conmovió y/ o fue asociado con sus saberes previos. Expresar en voz alta la oración, la frase y la palabra que van a escribir ayuda a dar ideas y sentirse que son autores de sus propias creaciones al comunicar al grupo lo que les conmovió, lo que les gustó y lo que no, lo que los hizo hacer remembranza y la construcción de su propia anécdota o moraleja asociada con su propia experiencia de lo que fue o ha sido más significativo en su corta vida. Todos los grados

escriben texto narrativo y descriptivo, con el uso del recurso de la anécdota, la moraleja, la personalización y la expresión de sus sentimientos y emociones.

La escritura de textos de los grados cuarto y quinto son cada vez más exigentes y coherentes. El nivel de complejidad en la escritura en este grupo se ha hecho visible al realizar un proceso permanente de construcción de texto por etapas. Se inicia por un primer contacto con la lectura y análisis comprensivo de diferentes tipos de textos y se continúa luego con la construcción de texto, inicialmente desde la expresión oral, hasta la escritura de varias versiones a las cuales se les va haciendo correcciones, para terminar con un texto escrito más estructurado y listo para la lectura en el grupo de pares. La constante retroalimentación de la coherencia de texto escrito y corrección de ortografía hace que ellos planteen nuevos y mejores textos y se declaren autores de los mismos.

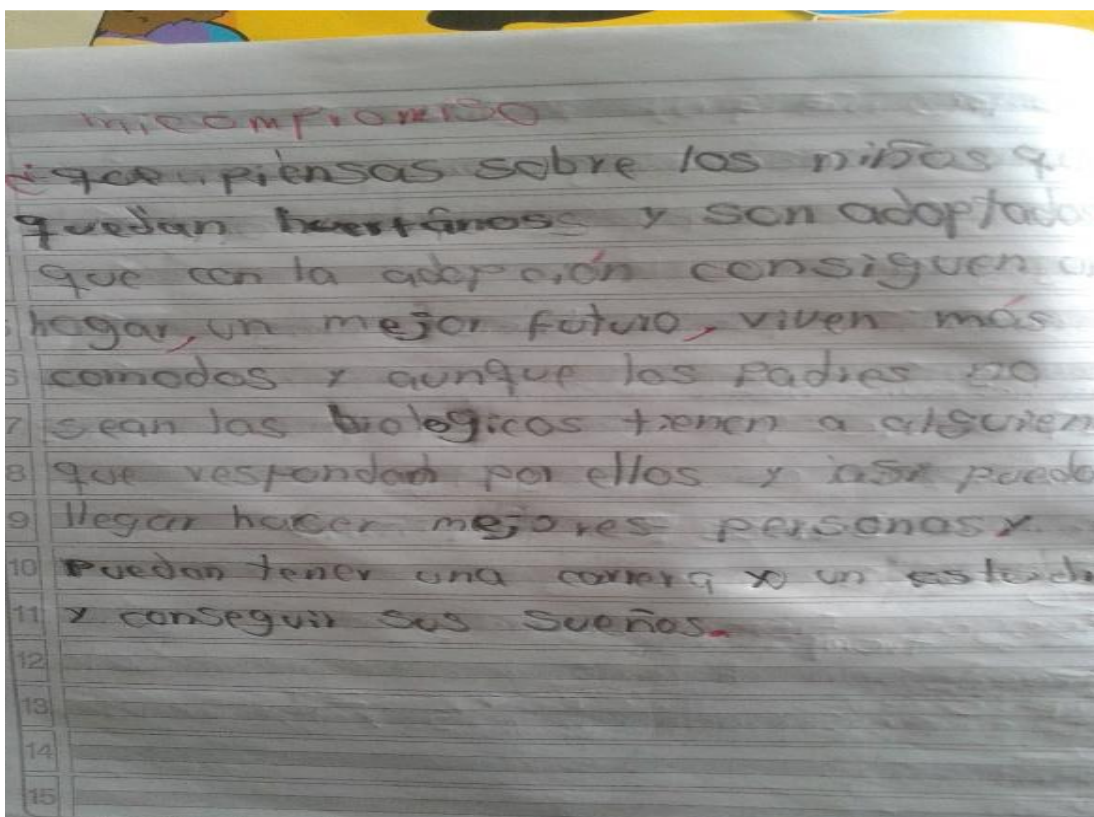


Figura 10. Creación de texto en las diferentes áreas.

Los resultados que arroja la intervención en los procesos de escritura el 100% del grupo de los grados tercero, cuarto y quinto y el 40% de los grados primero y segundo, es capaz de formular nuevas situaciones problema en el área de matemáticas a partir de la escritura pero aún se le dificulta buscar estrategias para darle solución.

Igualmente el 67% de los niños de grados tercero, cuarto y quinto y el 80% de los niños de grados primero y segundo, son capaces de construir diferentes clases de textos narrativos y expositivos en las áreas de ciencias naturales y sociales, con una estructura coherente y siguiendo las reglas de puntuación y ortográficas.

El 100% de los niños de los grupos de tercero, cuarto y quinto y de niños de los grados primero y segundo se declaran autores de sus propios textos escritos.

Tabla 12.

Resultados del grado 1° y 2° criterios de evaluación y categoría

N°	CRITERIOS	NIVELES %			CATEGORIAS
		Inicial	Intermedio	Avanzado	
1	Formula nuevas situaciones problema, a partir de la escritura, y busca maneras de darle solución.	20%	40%	40%	Escritura
2	Construye diferentes clases de textos escritos	20%		80%	
3	Escribe textos con coherencia	20%		80%	
4	Se declara autor.			100%	

Tabla 13.

Resultados del grado 4° y 5° criterios de evaluación y categorías

N°	CRITERIOS	NIVELES %			CATEGORIAS
		Inicial	Intermedio	Avanzado	

1	Formula nuevas situaciones problema, a partir de la escritura, y busca maneras de darle solución.	100%	Escritura
2	Construye diferentes clases de textos escritos	100%	
3	Escribe textos con coherencia	33%	67%
4	Se declara autor.	100%	

Antes de realizada la intervención se hizo una observación para evaluar el trabajo colaborativo que se registró en una lista de chequeo así:

Tabla 14.

Encuesta aplicada antes de la intervención, trabajo colaborativo

CRITERIOS	PORCENTAJES %		
	SI	NO	ALGUNAS VECES
Te gusta trabajar en grupo con otros niños		80%	20%
Escuchas la opinión de otros niños cuando trabajas en grupo	40%		60%
Cuando trabajas en grupo percibes que los demás niños te escuchan.	20%	20%	60%
Te gusta proponer ideas en los grupos en los que trabajas.		20%	80%

La tabla anterior da cuenta de la dificultad que los niños de todos los grados en el trabajo y participación en grupo. Asumiendo roles pasivos y poco participativos. El 80% de

los niños prefiere trabajar solos, además el 20% percibe que no es escuchado por sus compañeros y no le gusta proponer ideas en los grupos en los que trabaja. El 60 % escucha algunas veces la opinión de sus compañeros.

Después de la intervención se observó que el 100% de los niños de los grados cuarto y quinto y el 80% de los niños de grados primero y segundo trabajan en grupo asumiendo roles activos y participativos y haciendo propuestas de construcción de conocimiento en grupo. El Trabajo en grupo se refuerza sobre todo en los niños de los grados cuarto y quinto quienes realizan carteleros en forma de cuadro sinóptico sobre los temas de ciencias naturales y ciencias sociales y lo exponen al grupo.

Tabla 15

Resultados de los niveles alcanzados, trabajo colaborativo, grado 1° y 2°.

N°	CRITERIOS	NIVELES %			CATEGORIAS
		Inicial	Intermedio	Avanzado	
1	Trabaja en grupo asumiendo un rol propositivo.		20%	80%	Trabajo Colaborativo
2	Realiza trabajos de forma colaborativa.		20%	80%	

Tabla 16.

Resultados de los niveles alcanzados, trabajo colaborativo, grado 4° y 5°

N°	CRITERIOS	NIVELES %			CATEGORIAS
		Inicial	Intermedio	Avanzado	
1	Trabaja en grupo asumiendo un rol propositivo.			100%	Trabajo Colaborativo
2	Realiza trabajos de forma colaborativa.			100%	



Figura 11. Trabajo colaborativo.

En cuanto a la **Oralidad**, antes de la implementación de la estrategia metodológica los niños no se atrevían a hacer preguntas o a participar en las clases de manera libre y espontánea. Esto puede tener una explicación en el hecho de que preguntar siempre ha implicado salir del área de temor frente al querer expresarse y equivocarse sintiendo que se les juzga y califica negativamente, expresar en voz alta se tiende a reprimir en los ámbitos escolares, sociales y familiares.

En el proceso de intervención el 100% de los niños de los dos grupos aportó al desarrollo de las actividades desde la oralidad. Igualmente la totalidad aprendió a escuchar de forma atenta a los demás miembros de su grupo y a la vez hace aporte significativo de sus ideas al grupo.

Tabla 17.

Resultados de los niveles alcanzados en la categoría de oralidad, grados 1° y 2°

N°	CRITERIOS	NIVELES %			CATEGORIAS
		Inicial	Intermedio	Avanzado	
1	Aporta al desarrollo de las actividades desde la oralidad.			100%	Oralidad
2	Escucha de forma atenta los demás miembros del grupo y aporta ideas.			100%	

Tabla 18.

Resultados de los niveles alcanzados en la categoría de oralidad, grados 4° y 5°

N°	CRITERIOS	NIVELES %			CATEGORIAS
		Inicial	Intermedio	Avanzado	
1	Aporta al desarrollo de las actividades desde la oralidad.			100%	Oralidad
2	Escucha de forma atenta los demás miembros del grupo y aporta ideas.			100%	

Antes de la intervención no se realizaban rutinas de pensamiento dentro de los procesos de aula, estas herramientas eran desconocidas por las docentes investigadoras, si bien es cierto, que se realizaban acciones de forma rutinaria, no estaban estructuradas de forma organizada ni se realizaban teniendo en cuenta movimientos de pensamiento o hábitos de la mente que se desearan lograr en los estudiantes

El uso de las **rutinas de pensamiento** les dio la oportunidad, confianza y seguridad, a todos los niños, desde grado preescolar a quinto, de fortalecer su expresión oral al hablar lo que se les ocurría sin temor a equivocarse o a cometer errores, aprendiendo a esperar su

turno y a escuchar atentamente al otro compañero. Todos los niños de los seis grupos expresaron su pensamiento de manera espontánea. Todo lo que dijeron fue aceptado y tenía validez. La ansiedad e impulsividad de los niños, especialmente del grado primero dificultó, al principio, un poco la actividad. Todos querían hablar al tiempo formando desorden y bullicio. Se les recordó las normas y se les dio la palabra. La profesora aclaró lo que significa ver: decir todo lo que puedan estar observando y describirlo. Pensar o afirmar algo de lo que estoy convencido y pregunto sobre lo que no sé y quisiera saber. La profesora parafraseaba lo que los niños decían o querían decir para reforzar la manera como se expresaban, aclarando la diferencia entre decir lo que ven, afirmar algo y hacer una pregunta, se ejemplificó utilizando el yo veo..., yo pienso... y yo me pregunto... A los niños que les cuesta más dificultad hacer visible lo que piensa 20%, se le dio un tiempo prudencial para ordenar sus pensamientos y poder expresarlos. Se vio la tendencia a repetir o imitar la pregunta de los otros compañeros, pero se les animó a que pensarán en otra pregunta o que le agregaran algo nuevo y personal.

El uso de la rutina VPP los animó y entusiasmó a pensar, preguntar y participar de forma oportuna, respetuosa y atenta. Teniendo en cuenta el respetar su turno y el de los demás, escuchar atentamente y con respeto, haciendo silencio, cuando los compañeros tenían la palabra y se estaban expresando. Gracias a la implementación de las unidades de comprensión y del uso frecuente de las rutinas de pensamiento se afloran capacidades y talentos en los niños que de otra manera no se atreven a expresar. Las rutinas de pensamiento como práctica de aula, les da más seguridad y la confianza de que sí pueden aprender.

La rutina VPP abre la posibilidad de la expresión de los pensamientos y la formación de conceptos e ideas nuevas con asociaciones entre las imágenes. Y la rutina de pensamiento OFP se ha hecho un hábito de todos los días y todos los temas trabajados en clase; los niños ya conocen como es la nueva metodología utilizada en la clase y la realizan sin dificultad y sin que la profesora tenga que inducirlos o dirigirlos mayormente. Texto en imágenes, texto audiovisual, con videos y textos escritos hacen parte de los insumos para ampliar el tópico o tema tratado. El uso del lenguaje oral, el trabajo en grupo y el trabajo individual, la expresión y escritura de textos escritos como algo propio y creado por ellos identificándose como autores y comunicándolo al grupo es algo que se ha vuelto hábito y que genera una cultura del pensamiento dentro del aula de clase.

El uso de las dos rutinas de pensamiento pretende generar una cultura dentro del aula de visibilización de los pensamientos de todos y cada uno de los niños. Los niños necesitan tiempo para pensar, ordenar sus pensamientos y poderlos expresar. Todo pensamiento es válido desde el expresado por el niño de preescolar hasta los pensamientos expresados por los niños de los grados cuarto y quinto. Los niños así mismo responden a las preguntas que hacen sus propios compañeros y entre ellos mismos se retroalimentan y se corrigen si alguno no está de acuerdo o no es correcto lo que dicen o lo que piensan. La profesora trata de no responder a algunas preguntas con apresuramiento y aún se le dificulta dejar de satanizar el error frente a un error en lo que expresan los niños. La participación de todos es el eje central del fomento de los valores y la inclusión y respeto por el rol de todos y cada uno de los niños. La docente se convierte en la dinamizadora del proceso de aprendizaje al guiar el proceso, al dar la palabra, al hacer observaciones, al corregir, al

animar a continuar creando y motivando para que continúen esforzándose por aprender cada día más.

La corrección y retroalimentación de los textos que los niños escriben, por parte del maestro y con la re lectura de lo que han escrito hace que se maneje el error como una oportunidad de aprendizaje. Corregir sobre el error es una manera de darse cuenta y reflexionar los procesos que los niños van llevando en su aprendizaje de conceptos y temas y se convierte en una oportunidad de aprender. La memoria pasa a un segundo plano y se privilegia los procesos de construcción colectiva de conocimientos desde la práctica y el hacer, compartiendo sus pensamientos.

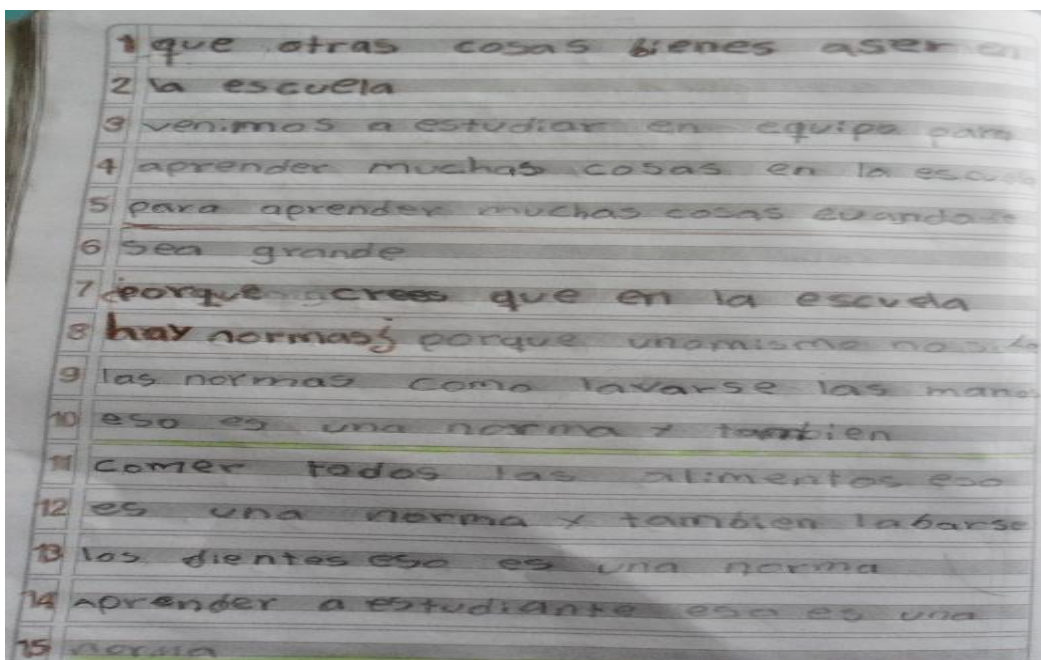


Figura 12. Creación de texto escrito.

Tabla 19.

Resultados de los niveles alcanzados en cada una de las categorías, grados 1° y 2°

N°	CRITERIOS	NIVELES %	CATEGORIAS
----	-----------	-----------	------------

		Inicial	Intermedio	Avanzado	
1	Lee y comprende situaciones problema de la vida cotidiana	20%	20%	60%	Lectura
2	Lee de forma fluida texto narrativo y expositivo, empleando algunos signos de puntuación.	20%		80%	
3	Formula nuevas situaciones problema, a partir de la escritura, y busca maneras de darle solución.	20%	40%	40%	Escritura
4	Construye diferentes clases de textos escritos	20%		80%	
5	Escribe textos con coherencia	20%		80%	
6	Se declara autor.	20%		80%	
7	Trabaja en grupo asumiendo un rol propositivo.		20%	80%	Trabajo Colaborativo
8	Realiza trabajos de forma colaborativa.		20%	80%	
9	Aporta al desarrollo de las actividades desde la oralidad.			100%	Oralidad
10	Escucha de forma atenta los demás miembros del grupo y aporta ideas.			100%	

Tabla 20.

Resultados de los niveles alcanzados en cada una de las categoría, grados 4° y 5°

N°	CRITERIOS	NIVELES %			CATEGORIAS
		Inicial	Intermedio	Avanzado	
1	Lee y comprende situaciones problema de la vida cotidiana		33%	67%	Lectura
2	Lee de forma fluida texto narrativo y expositivo, empleando algunos signos de puntuación.		67%	33%	
3	Formula nuevas situaciones problema, a partir de la escritura, y busca maneras de darle solución.		100%		Escritura
4	Construye diferentes clases de textos escritos			100%	
5	Escribe textos con coherencia		67%	33%	
6	Se declara autor.			100%	

7	Trabaja en grupo asumiendo un rol propositivo.	100%	Trabajo Colaborativo
8	Realiza trabajos de forma colaborativa.	100%	
9	Aporta al desarrollo de las actividades desde la oralidad.	100%	Oralidad
10	Escucha de forma atenta los demás miembros del grupo y aporta ideas.	100%	

Al finalizar la fase de intervención y al indagar el impacto que ha tenido la implementación de las unidades de comprensión y las rutinas de pensamiento VPP y OFP en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las áreas de humanidades, lengua castellana, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales y educación ambiental se analiza, en el diario de campo, cada uno de los procesos vividos; lo que genera los siguientes análisis interpretativos:

Tabla 21.

Resumen Diario de Campo. Matemáticas

RUTINA DE PENSAMIENTO: Ver- Pensar- Preguntarse (VPP)		
TÓPICO GENERATIVO	PASOS	ANOTACIONES INTERPRETATIVAS
¿Cómo leyendo y escribiendo puedo comprender, resolver y proponer situaciones de adición? ¿Cómo leyendo y escribiendo puedo comprender, resolver y proponer situaciones de sustracción?	Ver	Aunque hay dos estudiantes que no participan en la descripción en el primer intento, después lo hacen. Escuchar a los compañeros les ofrece posibilidades acerca de cómo interactuar a través de la oralidad.
	Pensar	No todos los niños participan desde la oralidad, pero cuando se les permite escuchar a los compañeros toman posturas de las discusiones y seguridad para intervenir. Todos los estudiantes participan en este paso de la rutina sin embargo, se le ofrece la posibilidad de escuchar a los compañeros para

permitir que los dos compañeros que tienen dificultades, lo hagan después. Los pensamientos que permiten visibilizar los niños los expresan a través de la comparación de las cantidades y las características físicas de los objetos que observan. Algunos expresan la cantidad que da al unirlos y al quitar las cantidades.

La realización de este paso permite al docente conocer las ideas erróneas que tienen los niños y aquellos conceptos de los que los niños ya tienen conocimientos.

Preguntarse	<p>El desarrollo de ésta parte de la rutina fue el que implicó más tiempo y planeación por parte del profesor. Formular las preguntas respecto al interrogantes que surgían después de los pasos ver y pensar involucro guiarlos a través de la escritura de palabras claves como: por qué, cuál, cómo, cuántos...</p> <p>Sólo 5 niños formularon preguntas en esta parte de la rutina. Fue el paso en el que más tiempo se fue. Las preguntas estuvieron orientadas a la cantidad, las características de los objetos presentados y su uso en la cotidianidad. Los niños escribían las preguntas en el tablero y los compañeros las leían de forma oral. Los niños hacían correcciones respecto al manejo de los signos y la ortografía. Todos los niños tienen algo que decir, este tipo de actividades favorece el respeto hacia los demás y la construcción colectiva de conocimiento.</p>
-------------	--

Tabla 22.

Resumen diario de campo. Lengua Castellana

ÁREA: Humanidades, Lengua Castellana		RUTINA DE PENSAMIENTO: Ver- Pensar- Preguntarse (VPP)
TÓPICO GENERATIVO	PASOS	ANOTACIONES INTERPRETATIVAS
¿Puedo viajar a través de la lectura?	Ver	Los niños sienten fascinación por la lectura de imágenes, las conductas disruptivas no se

¿Qué sucede cuando los animales hablan y además enseñan?

observan en el aula, cuando la observación se motiva de forma exhaustiva, todos los detalles cuentan. Este paso de la rutina permite expresar a los niños todo aquello que saben y conocen acerca del tema.

Todos los niños participan en la descripción de las imágenes algunas incluso quieren hacerlo dos veces, porque algunos detalles quedaron sin nombrar. ES posible el respeto a la palabra y la escucha, para evitar repetir.

Pensar	Los niños relacionan los conocimientos previos, con la observación. Las asociaciones que realizan tienen que ver con las normas establecidas en los hogares y en la Institución Educación.
Preguntarse	Las preguntas elaboradas fueron escritas en el tablero algunas veces por la docente otras veces por los niños, al construirlas en grupos se facilitaba su exposición y escritura. Hay que proporcionar a los niños los espacios para interactuar con los otros y sacar conclusiones entre ellos. En esta unidad de comprensión ya participaba el 50% de los estudiantes en la formulación de preguntas.

Tabla 23.

Resumen diario de Campo. Lengua Castellana

ÁREA: Humanidades, Lengua Castellana		RUTINA DE PENSAMIENTO: Oración- Frase- Palabra (OFP)
TÓPICO GENERATIVO	PASOS	ANOTACIONES INTERPRETATIVAS
¿Puedo viajar a través de la lectura? ¿Qué sucede cuando los animales hablan y además enseñan?	Oración	Los niños expresan desde la oralidad la oración, en pequeños grupos luego lo expresan a sus compañeros, después lo escriben en el cuaderno y se procede a realizar a varias revisiones, hasta que la oración queda lista. Cuando los niños expresan el texto desde la oralidad y pasan a la parte escrita, les resulta más sencillo. Al expresar la oración se

	visibiliza lo que más llamo la atención del texto leído.
Frase	La frase es expresada por los niños como una oración más corta que expresa el contenido esencial de las historias narradas.
Palabra	En el concepto de palabra se encuentra dificultad, así que se expresa como un sustantivo que nombra el elemento más relevante para cada uno de las narraciones realizadas.

Tabla 24.

Resumen diario de campo. Ciencias Naturales

ÁREA: Ciencias Naturales y Educación Ambiental		RUTINA DE PENSAMIENTO: Ver- Pensar- Preguntarse (VPP)
TÓPICO GENERATIVO	PASOS	ANOTACIONES INTERPRETATIVAS
¿Puedo conocer más acerca de mis amigos los animales? ¿Quién es el astro rey?	Ver	Los niños expresan lo que ya conocen de los animales, y de los astros, para ellos es un tema fascinante. Aunque el niño de la zona rural está en contacto con animales domésticos, conoce más de los animales que habitan la sabana africana que de los de su entorno.
	Pensar	En esta parte de la rutina los niños relacionan lo que ven en la imagen con programas de televisión y películas, establecen lo que es real y lo que es ficción.
	Preguntarse	Las preguntas que realizan tienen que ver con aspectos que les parecen llamativos sobretodo de los animales que son salvajes, además los aspectos del sol están expresados en términos de calor y luz e importancia para los cultivos. Ya se formulan 8 preguntas que expresan los aspectos que desconocen de los animales y del sol. En esta etapa ya el 63% de los estudiantes formulan preguntas.

Tabla 25.

Resumen Diario de Campo. Ciencias Naturales

ÁREA: Ciencias Naturales y Educación Ambiental		RUTINA DE PENSAMIENTO: Oración- Frase- Palabra (OFP)
TÓPICO GENERATIVO	PASOS	ANOTACIONES INTERPRETATIVAS
¿Puedo conocer más acerca de mis amigos los animales? ¿Quién es el astro rey?	Oración	Cuando los niños expresan desde la oralidad las oraciones en pequeños grupos, esto les permite realizar una escritura más coherente, el declararse autor les permite buscar sus propios pensamientos.
	Frase	La frase resulta para los niños una oración corta que necesariamente les permite decir algo más de lo que se ha leído, los niños realizan asociaciones de todos los aspectos que han explorado a través de los videos y las lecturas.
	Palabra	Las palabras ya resultan fácil para los niños y cuando dicen “¿Qué te hace escribir eso?” se puede visibilizar todo aquello que son capaces de relacionar a través de la expresión de una sola palabra.

Tabla 26.

Resumen Diario de Campo. Ciencias Sociales

ÁREA: Ciencias Sociales		RUTINA DE PENSAMIENTO: Ver- Pensar- Preguntarse (VPP)
TÓPICOS GENERATIVO	PASOS	ANOTACIONES INTERPRETATIVAS
¿Cómo una manada puede constituir una familia? ¿Cómo puedo conocer y hacer respetar mis derechos sin dejar de lado mis deberes?	Ver	La descripción que hacen los niños de la imagen permite conocer qué aspectos conocen acerca la familia. Los niños desconocen los nombres de sus abuelos e incluso de sus padres en aquellas familias monoparentales. En el caso de los derechos cuando describen lo que ven se puede inferir que los derechos son vistos como un listado de cosas que no han sido relacionadas con su propia vida.
	Pensar	Los niños expresan el reconocimiento de sus familias como lugares donde se les cuida, no

	reconocen el maltrato la vulneración de sus derechos. Justifican el maltrato. Los derechos que identifican tienen que ver con vivir en un país en paz y el derecho a la educación.
Preguntarse	Las preguntas de los niños estaban relacionadas con las responsabilidades de los padres, con sus hijos y de las personas o entidades que debían proteger sus derechos. El 76% de los estudiantes formulan preguntas.

Tabla 27.

Resumen Diario de Campo. Ciencias Sociales

ÁREA: Ciencias Sociales		RUTINA DE PENSAMIENTO: Oración- Frase- Palabra (OFP)
TÓPICOS GENERATIVO	PASOS	ANOTACIONES INTERPRETATIVAS
¿Cómo una manada puede constituir una familia?	Oración	Cuando los niños expresan sus ideas en pequeños grupos a través de la oralidad y después las escriben, el acto de escribir se convierte en una actividad motivadora.
¿Cómo puedo conocer y hacer respetar mis derechos sin dejar de lado mis deberes?	Frase	La frase que expresan los niños es realizada como la expresión de una idea corta, que posee sentido.
	Palabra	La palabra permite identificar qué tanto han relacionado los niños los conceptos a través del desarrollo de las unidades. Cuando leen las palabras responden a la pregunta ¿Qué te hace decir eso?

En el área de **matemáticas** en un primer momento o fase diagnóstica, se realizó un proceso de evaluación escrita tipo previa, sobre lectura de problemas que implicaban su resolución con el uso de la adición y de la sustracción (en grados primero y segundo) y de

la multiplicación y división (en grados cuarto y quinto). Los resultados no fueron satisfactorios, se evidenció una incapacidad de comprender, responder y resolver problemas comprobándose que los niños no alcanzaron la comprensión de lo que leían y mucho menos pudieron plantear maneras de resolver las situaciones problemas que leían. Muchas veces se les dificultaba leer, entender, comprender e interpretar situaciones problemas que se resolvían utilizando una operación matemática.

Un concepto u objeto matemático se construye como un proceso permanente, inacabado y rico en posibilidades si se apoya en procesos de colaboración y trabajo en grupo, en dónde todos se enriquecen mutuamente, visibilizando las diferentes posibilidades para plantear y resolver problemas matemáticos. Al abrir la posibilidad de integrar juegos y ejercicios matemáticos como geo planos, para que los niños manejen la espacialidad y el cálculo mental y planteen nuevas maneras y diferentes posibilidades para resolver problemas estimulando la visualización y haciendo la rutina de pensamiento VPP, se les brinda nuevos caminos para entender y resolver situaciones problema.

Luego del proceso vivido con la implementación de las unidades de comprensión y las rutinas de pensamiento y con el uso de herramientas didácticas como el proyecto la tienda escolar para enseñar los contenidos de las matemáticas, el uso de computador, video Beam, USB, láminas y recursos de internet (que hacen de éste, un proceso que se puede ver fortalecido por lo audio visual y recursos tangibles reales) , se fue vislumbrando poco a poco un proceso de visibilización del pensamiento al dar tiempo para pensar en situaciones en dónde se requería plantear y resolver problemas usando la suma o adición para grados inferiores y la multiplicación y división para grados superiores. La comprensión del concepto matemático y la utilización de la comunicación y el lenguaje matemático empezó

a percibirse en la expresión de su pensamiento. La estrategia de leer el problema primero en voz baja, luego en voz alta al grupo, para finalmente repetir o parafrasear la situación hizo que hubiera una mejor comprensión de la situación problema y se propusiera en grupo las operaciones que se requerían para darle solución o respuesta a las mismas.

Los niños de todos los grados, desarrollaron una mejor comprensión de lo que leen, son más propositivos, construyen textos y plantean posibles soluciones a las situaciones que planean en grupo de manera colaborativa. Todos los grados participan a su modo y desde su capacidad y proceso de desarrollo en la exposición de lo que piensan y se apropian de su propio conocimiento construido grupalmente. Los niños y las niñas de todos los grados muestran interés por la clase y por las actividades propuestas. Con alguna experiencia y lectura de situaciones problema, logran plantear, con mayor o menor grado de dificultad, situaciones de la vida real que les son familiares y que requieren ser resueltas utilizando la adición, la sustracción, la multiplicación y la división como operación. De esta manera se hace visible el pensamiento matemático en todos los grados.

En la asignatura de **Lengua Castellana**, antes de la intervención se hizo una encuesta sobre los textos que a los niños le gustaba leer, los resultados indicaron que se lee muy poco en familia; solo lo que se le obligaba a leer en el salón de clase. El proceso de enseñanza empieza con la utilización de la rutina de pensamiento Ver – Pensar- Preguntar, a partir de una lámina o dibujo del cuento y/o de la fábula. Luego viene la lectura en voz alta del texto por parte de la profesora, con la utilización de la rutina Oración – Frase - Palabra. Primero en forma verbal y luego por escrito los niños plasman lo que les gustó, lo que no les gustó, la moraleja y/o lo que aprendieron de la historia y finalmente se les pide que elaboren un escrito narrando una anécdota o experiencia asociada al texto leído.

Todos los niños muestran apropiación y habilidad para utilizar las rutinas VVP y OFP, lo que facilita su proceso de adquisición de conocimientos y de aprendizaje. A los niños de grado preescolar y primero, al principio del proceso, les cuesta dificultad entender la diferencia entre expresar oralmente lo que ven, lo que piensan y lo que es preguntar. Luego de hacer la lectura y escucha atenta del texto, los niños expresan sus pensamientos, sentimientos y emociones acerca de lo que leyeron y empiezan a contestar a las preguntas que se habían hecho ellos y/o sus compañeros. En un alto porcentaje (90%) los niños trabajan con entusiasmo construyendo una oración, una frase y una palabra a partir de lo que escuchan, la profesora los acompaña en la corrección y seguridad de construir y escribir texto. Lo expresan y socializan dentro de su grupo de pares. Por último escriben que les gustó y que no les gustó de la historia y como proyecto final de síntesis construyen su propio texto o anécdota relacionándola con su vida e historia personal.

En las áreas de **ciencias sociales y ciencias naturales** el uso de las TIC con las imágenes y videos sobre el tópico generativo es un gancho fundamental para motivar y despertar interés en los niños por el aprendizaje de las ciencias. El proceso de enseñanza y aprendizaje empieza con la rutina de pensamiento VPP, a partir de una serie de láminas y/o dibujos de diferentes imágenes relacionadas con los tópicos de ciencias. Adicionalmente viene la puesta de texto en imágenes, texto audiovisual y textos escritos que hacen parte de los insumos para ampliar el tópico o tema tratado y la explicación por parte de la profesora, con la utilización de la rutina OFP. Posteriormente, primero en forma verbal y luego por escrito, los niños plasman lo que les gustó, lo que no les gustó, lo que aprendieron de la historia y finalmente se les pide que elaboren un escrito a partir de tres preguntas sobre el tema y a su experiencia asociada al texto leído. Los niños aprenden a escuchar y a estar

atentos a las imágenes y a las ayudas audiovisuales que apoyan el trabajo de la maestra. Finalmente construyen su propio escrito como proyecto final de síntesis y lo exponen al grupo.

El trabajo realizado en el área de ciencias naturales evidencia que la construcción de textos estimula en el niño el deseo de leer y concretar las ideas que va desarrollando a medida que avanzan los desempeños de comprensión, de manera espontánea dibuja en la parte superior del texto, antes de iniciar el trabajo escrito. Elegir temas que le interesan al niño hace que su interés se mantenga durante el desarrollo de toda la unidad de comprensión. Aspectos relacionados con el sol y los animales hicieron que de forma espontánea llevara los libros a la casa para ser leídos y compartidos. Es importante que para el desarrollo de las unidades de comprensión propuestas en esta área se disponga de libros que tengan imágenes y textos de fácil manejo para los niños.



Figura 13. Construcción textual aula multigrado.

Conclusiones

En la Institución Educativa La Independencia no se había trabajado por unidades de comprensión, su diseño e implementación constituyó una innovación, por ser la primera vez que se utiliza en este contexto específico, además porque fueron planeadas y desarrolladas en el grado primero de la sede central y en el aula multigrado de la sede Pedregal Alto. Las diferencias entre la población de las dos sedes obligó a un intercambio dialógico permanente entre las docentes investigadoras, quienes a través del trabajo en equipo construyeron nuevos conocimientos desde la enseñanza, permitiendo la generación de conflictos cognitivos que generaron desarrollo de pensamiento.

Para evaluar las unidades de comprensión se construyeron matrices de autoevaluación, diligenciadas por los niños, lo que constituyó una innovación, desde la enseñanza, en este contexto educativo particular. Éstas se planearon y leyeron al iniciar cada una de las unidades, lo que hizo que los niños se apropiaran del proceso de principio a fin. A las docentes investigadoras les permitió priorizar los objetivos que se pretendían con el proceso y a los niños establecer sus aprendizajes, dándoles autonomía, desde los seis años de edad, demostrando que es posible que los niños se autoevalúen desde edades tempranas.

Dentro de los desempeños de comprensión se trabajó la rutina Ver-Pensar-Preguntarse (VVP) como herramienta para conocer los presaberes que los niños tienen al respecto de los tópicos generativos. Se identificó que todos los niños tienen conocimientos, les gusta compartir lo que conocen, no sienten miedo de expresarse, para ello se les permitió hablar y se les escuchó, indicándoles de forma reiterada que la equivocación constituye una oportunidad valiosa para aprender. La realización de la rutina de forma

habitual, generó una mejor convivencia en el salón de clases, el respeto a la palabra se volvió una exigencia no solo del profesor, sino de los niños mismos. Una de las ventajas, observadas, de la aplicación de la rutina es que los niños entendieron el valor de la escucha y el respeto.

Dentro de los desempeños de comprensión y con la finalidad de profundizar ideas se trabajó la rutina Oración- Frase-Palabra (OFP) a partir de la lectura de los textos. Al inicio, al niño se le dificultó la expresión de la palabra que fuera más relevante del texto, así que después de hacer consultas y pesquisas se estableció su significado como lo que designara un nombre o sustantivo que tuviese especial importancia en el texto. En ocasiones, aquellos conceptos que parecen obvios al docente, tienen un alto nivel de complejidad, no solo para el estudiante, también para el docente. La construcción de oraciones y frases representaron poca dificultad para los estudiantes.

El diseño e implementación de unidades de comprensión permitió visibilizar el pensamiento del niño a través de la escritura. Para que el niño construya texto narrativo y expositivo, se le debe poner en contacto con material que hable del tema del cual se pretende que escriba. El docente debe disponer de tiempo para revisar y corregir los escritos de los niños, hacerlo de manera individual y establecer un diálogo constante con ellos para ayudarles a aclarar las ideas. Cuando se procede a editar los escritos, los niños acompañan el texto escrito con imágenes de manera espontánea. A ellos les gusta compartir lo que escriben y declararse autores, expresando alegría cuando los otros leen su nombre al finalizar un escrito.

Los niños pueden construir textos narrativos y expositivos desde el grado primero, para esto, requieren acompañamiento, constructo teórico que les proporcione ideas y la

confianza del docente y de los demás compañeros al valorar su escrito inicialmente por la expresión de la idea misma, mientras la forma se va perfeccionando a medida que se avanza en las versiones. Este es un medio para darle sentido al desciframiento del código, las palabras y oraciones cobran sentido, porque expresan pensamientos propios.

A través del desarrollo de las unidades de comprensión los niños leyeron textos expositivos y narrativos, ellos sienten fascinación por conocer aspectos del sol, así como de un niño que un día destruyó al mundo porque estaba furioso. Si la escuela proporciona experiencias dónde haya contacto con varios tipos de textos, el niño se apropia de ellos y aunque su lectura aún no sea muy fluida, a través de las imágenes, se motiva a descifrar los códigos y trasciende al darle sentido y establecer comparaciones de lo que lee con su propia realidad.

Diseñar e implementar unidades de comprensión en grado primero de una sede y al mismo tiempo en aula multigrado con metodología escuela nueva, genera retos para los docentes, como es el intercambio dialógico permanente, el trabajo en equipo y la sistematización permanente de la información que deriva de la observación. Significa construir desde la experiencia para producir cambios desde el mismo pensamiento docente, quién tiene la idea que lo que hace en el aula solo tiene relevancia para sí mismo y el grupo a su cargo. Es compartir aciertos y desaciertos desde la enseñanza teniendo como fin el aprendizaje.

Leer y escribir tanto en el grado primero de la sede central y de aula multigrado en la sede Pedregal alto, comparten más similitudes que diferencias. Los niños de uno y otro contexto leen diferentes clases de texto, desean conocer más acerca de los temas propuestos

y se declaran autores. Hay un reto que el trabajo entre docentes pares logra y es ofrecer la posibilidad de leer y escribir de aquello que les gusta.

La implementación de unidades de comprensión y el desarrollo de las rutinas de pensamiento fortaleció la socialización, los niños empezaron a darle significado a frases como “respetar la palabra”, “ceder la palabra”, porque lo vieron como un mecanismo que les permitía escuchar y ser escuchados, convertirse en protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. A los docentes, cambiar las actitudes de los niños respecto a la forma de interactuar, les representó más tiempo efectivo de clase y menos esfuerzo tratando de mantener la disciplina.

Uno de los retos que se enfrenta en diferentes contextos, además del educativo, es la falta de trabajo en equipo. La escuela se convierte en una oportunidad para que, mediante las propuestas pedagógicas se fomente en el niño la capacidad de construir de esta manera. Cuando se hace propuesta al niño de este tipo de trabajo, tiende a organizarse con los compañeros con los que comparte de manera frecuente, lo que hace limitada la interrelación con los demás miembros del grupo. La implementación de las unidades de comprensión facilitó espacios donde los niños realizaban trabajos de forma colaborativa, porque se formaban los equipos de trabajo al azar, se asignaban roles, lo que permitió que cada niño aportara algo. Al final los niños se ofrecían a leer los escritos de los demás antes de que pasaran por la revisión del docente, además animaban a los demás a leer y a escribir dejando de lado los intereses particulares para construir con el otro. En el grado primero y el aula multigrado las propuestas de trabajo colaborativo lograron un acercamiento entre los niños, valorando los presaberes que eran expresados a través de la rutina VPP, desarrollada

primero desde la oralidad, lo que permitió la participación de todos. Fue así como después interactuaron en diferentes equipos de trabajo, valorando los aportes de todos.

La indagación del impacto de las unidades de comprensión en las áreas y asignaturas de matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y lengua castellana se realizó mediante diferentes instrumentos como diario de campo, matrices de evaluación y los trabajos escritos de los niños. El investigador debe encontrarle sentido a los datos ofrecidos por cada uno y presentarlos de tal manera que expresen lo que sucedió durante la etapa de implementación. En las diferentes áreas y asignaturas se propuso mediante los desempeños de comprensión construir texto, en algunos narrativos, en otros expositivos, entregando al final de cada unidad de comprensión un escrito, donde los niños se declaraban autores y los textos debían ser intercambiados y leídos entre los miembros del grupo.

La implementación de unidades de comprensión en las diferentes áreas y asignaturas hace que los niños vean la necesidad de aprender a descifrar los códigos, que los procesos de lectura y escritura se desarrollen no por imposición sino como una manera de comprender la realidad. El desarrollo de los tópicos generativos de las diferentes áreas, constituyen insumos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura. Para hacerlo se requiere planificación y una constante reflexión didáctica que desarrolle el pensamiento de los docentes que construyen y deconstruyen de forma constante.

La creación metodológica basada en la enseñanza para la comprensión permitió a los niños trascender más allá de la asociación de las grafías y los sonidos para dar a conocer sus ideas, los procesos se convirtieron, dentro del aula, en una necesidad que permitía expresarse no solo en la asignatura de lenguaje, sino también en las demás áreas. La

construcción textual dejó de ser la excusa para identificar las letras y las combinaciones, para dar la oportunidad de desarrollar el pensamiento utilizando las rutinas (VPP) y (OFP) que produjeron los movimientos de pensamiento ver de cerca y profundizar ideas.

En la Institución Educativa La Independencia el desarrollo del proyecto de investigación y los espacios de divulgación que se ofrecieron, permitieron que algunos docentes conocieran y se apropiaran de las rutinas de pensamiento y la enseñanza para la comprensión. Docentes como Lida Zoraida Rincón inició la implementación de las rutinas VPP y OFP, en el área de sociales de segundo a quinto de primaria. Manteniendo contacto permanente con las docentes investigadoras respecto a las implicaciones en este campo.

El desarrollo de la investigación logró que por primera vez se llevara a cabo la maratón de lectura, trabajando de manera colaborativa con el rector, los docentes y la bibliotecaria de la Institución Educativa. Se realizó una planeación conjunta y se evaluó la actividad, lo que originó que en este año se haya institucionalizado el plan lector con una intensidad horaria de dos horas semanales para cada grado de primero a once, dentro del desarrollo de la jornada única propuesta por el Ministerio de Educación Nacional.

La Institución Educativa, gracias al liderazgo del rector y con la colaboración de las docentes investigadoras, ha iniciado un plan de adecuación y visibilización de la biblioteca escolar, ofreciendo un espacio limpio y organizado no solo de consulta, sino de préstamo y promoción de la lectura y la construcción de conocimiento.

En la actualidad, con la colaboración de las docentes investigadoras, se ha puesto en marcha una resignificación del plan de área y por primera vez se está realizando la construcción colectiva de un plan de aula, producto del diario de campo, dónde se incluyó

la reflexión pedagógica la cual permite a los docentes escribir acerca de los procesos de enseñanza, así como los aciertos y desaciertos de las estrategias planteadas, para dar herramientas que permitan afianzar esas acciones que fueron pertinentes y replantear aquellas con las cuales no se logró dar el impacto deseado. Constituye una forma de expresar aquello que hace parte de la evaluación de un proceso planteado por el docente para sí mismo.

Dentro de los cambios producidos en la Institución Educativa, también se ha tenido en cuenta la actualización del Sistema de Evaluación Institucional y por acuerdo se construirán, por primera vez, matrices de evaluación, autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

La Investigación permitió no solo impactar los procesos de lectura y escritura en el aula, también originó cambios en el pensamiento de los docentes investigadores y demás miembros de la Institución Educativa. El diseño de Unidades de comprensión para diferentes áreas del conocimiento y la utilización de rutinas de pensamiento permitieron darle significación a los procesos de lectura y escritura desde el aprendizaje y la enseñanza. Además se promovió el aprendizaje colaborativo, no solo de los niños, también de los docentes quienes a través de la práctica construyeron nuevas formas de ser y hacer en el aula.

Recomendaciones

Continuar implementando rutinas de pensamiento, en las diferentes áreas del conocimiento, trascendiendo a todos los grados de primaria. Fortalecer los procesos de desarrollo de pensamiento a través de la resignificación del plan de estudios de la

Institución Educativa, que privilegie el uso de rutinas de pensamiento en el desarrollo de las diferentes áreas.

Continuar con el apoyo de la Universidad de La Sabana en la profundización de los temas relacionados con las rutinas de pensamiento y evaluación. Aunque algunos docentes de la institución educativa ya la están aplicando algunas rutinas de pensamiento se requiere profundización para que haya más apropiación.

Continuar investigando y aplicando los alcances de la enseñanza para la comprensión y las rutinas de pensamiento en los procesos de lectura y construcción de texto, en todas las áreas del conocimiento, desde el grado primero hasta el grado quinto, teniendo en cuenta contextos específicos, del área rural.

El trabajo en equipo de docentes genera una visión más amplia acerca de las problemáticas institucionales, a la vez que permite buscar soluciones en común, es un reto, pero también una oportunidad de construir y encontrar puentes de comunicación. Para lograr un verdadero impacto institucional se hace necesario fortalecer el trabajo colaborativo entre pares.

Reflexión Pedagógica. Énfasis en matemáticas. Alba Luisa Saavedra Cely

Desde que inicié mi carrera profesional como docente hace seis años me he enfrentado a la práctica de enseñanza y aprendizaje en la modalidad escuela nueva, con aula multigrado, enseñando todas las materias en los seis grupos de preescolar a quinto. Integrar tantos conocimientos en tan diversas edades y procesos de desarrollo se convirtió en un reto personal en dónde, como maestra, inicio la exploración de metodologías y didácticas, para implementar dentro del aula multigrado, que resultaban siendo, de cierta

forma, improvisadas. El objetivo era abarcar temas establecidos en el pensum académico y el currículo; y como una manera de justificar y evidenciar el proceso se deseaba que los niños hicieran el ejercicio de rellenar cuaderno con todos los conocimientos, conceptos y ejercicios enseñados por la maestra. Tomaba los temas de los planes de área existentes, los acomodaba al grupo y al momento. Entregaba guías, fotocopias, documentos y pretendía que con una explicación, llenando tablero y haciendo el ejercicio de copiar para llenar el cuaderno mientras resolvían un taller de refuerzo, de repetición y de práctica de lo enseñado por el maestro y lo aprendido por ellos, fuera suficiente. Después de completar el taller, muchas veces extenso, se realizaba una evaluación escrita tipo Icfes y/o resolución de ejercicios y “problemas” para evaluar lo que los niños entendieron y aprendieron. Siempre se dejaba trabajo para la casa, tareas y ejercicios de repetición de procedimientos y algoritmos. Se privilegiaba la memoria y el copiado de conceptos claves para que se repasaran y se repitieran. Usaba recursos tales como el tablero, cuaderno, guías de ejercicios para que el niño hiciera en casa con apoyo de los padres y finalmente se calificaba con el criterio de si lo hizo bien o lo hizo mal asignando una nota que iba de uno a cinco. Con seis cursos la improvisación y la superficialidad, por el factor tiempo, siempre había jugado, de alguna manera, un papel clave y fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Necesariamente se fuerza a pasar al siguiente tema por necesidad de abarcarlos todos en el tiempo estimado. No había una planeación sólida ni concienzuda sobre los temas a tratar, no se hacía revisión teórica ni reflexión desde un marco conceptual claro ni tampoco se explicitaba el proceso de evaluación de lo aprendido, tendiendo a la divagación y a la poca claridad de la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente se ha iniciado todo un proceso de planeación de las clases con el fin de darle una nueva dirección al proceso de enseñanza de las matemáticas desde el punto de vista de lo teórico y conceptual. Un primer acercamiento es el ciclo de análisis didáctico de Pedro Gómez (2007), el cual le da relevancia al análisis de lo que se va a enseñar, desde el contenido, la instrucción y la actuación hasta la reflexión y mejora de la planeación de la clase. También está la enseñanza para la comprensión. Stone (1999) la cual hace énfasis en el contenido, el método, el propósito y las formas de comunicación para mejorar los niveles de comprensión y la construcción del conocimiento matemático y garantizar que el estudiante lo pueda usar en diferentes contextos en donde se desenvuelva. Se ha integrado en la planeación la construcción de unidades de comprensión, matrices de evaluación y el uso de las rutinas de pensamiento privilegiando la visibilización del pensamiento y tratando de construir una cultura del pensamiento matemático en el aula de clase. Se ha logrado integrar las rutinas de pensamiento ver – pensar – preguntar, ¿qué te hace decir esto? y oración – frase- palabra con el fin de lograr construir, desde la comunicación oral y escrita, texto desde un lenguaje matemático que incluye el planteamiento de problemas de las cuatro operaciones básicas. Se trata de privilegiar la construcción de conocimiento de manera colaborativa e interactiva en el grupo.

El cambio que ha tenido más significado para mi experiencia en el aula de clase ha sido la apropiación de herramientas nuevas como la construcción de unidades de comprensión en la planeación de las clases desde la enseñanza para la comprensión y desde el análisis didáctico de Gómez (2007). El uso de rutinas de pensamiento ver – pensar – preguntar, ¿qué te hace decir eso?, y oración, frase, palabra como parte fundamental del proceso de enseñanza de los temas y conceptos matemáticos, han dado la oportunidad de

detenerme a trabajar la enseñanza para la comprensión de los temas y no solo para la repetición y memorización de los mismos. Ahora se le da relevancia e importancia al conocimiento del tema por parte del maestro y la búsqueda de estrategias didácticas nuevas para que los niños adquieran la comprensión de dicho conocimiento. Además se ha cambiado la mirada sobre los test de evaluación que se aplicaba en el aula en dónde los niños no tenían ninguna comprensión sobre lo que se les preguntaba. He determinado no colocar valores numéricos (unos y cincos) en las evaluaciones escritas, ni pretender rajar al niño en sus procesos ya que pierde sentido el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el marco de la enseñanza para la comprensión. Es imposible para los niños aprender de todo en tiempos tan cortos y sin retroalimentación ni tiempo para la elaboración y comprensión del conocimiento adquirido.

El propósito de mi trabajo en el aula era enseñar con la mejor disposición y las mejores intenciones. Enseñar matemáticas de una manera que los niños aprendieran, logrando que se apropiaran de conceptos, temas, ideas, procesos y algoritmos. Conseguir que los niños leyeran, comprendieran, escribieran, plantearan y resolvieran problemas de tipo matemático con un lenguaje claro y fluido. De alguna manera se privilegiaba lo mecánico, el procedimiento algorítmico y la repetición memorística de procesos que llevaban una secuencia y direccionalidad como en el caso de las tablas de multiplicar. Mi principal propósito era poder abarcar todos los temas y lograr que todos los niños se apropiaran del conocimiento matemático enseñado en tiempos determinados evidenciándose escasa retroalimentación y valoración continua.

El papel reflexivo de la práctica del maestro es fundamental para comprender las contradicciones que están implícitas en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje, un

primer acercamiento sobre el propósito que me mueve como docente en el aula de clase es el análisis y reflexión de cuál había sido y es actualmente mi visión personal de las matemáticas y de la forma de enseñarlas. Mis concepciones y creencias, de alguna manera influyen en la manera como enseño y le doy sentido a lo que estoy enseñando.

La tarea del profesor debe estar centrada en la toma de decisiones de lo que hace antes, lo que va a hacer en el aula de clase y lo que hace después. La importancia de la planeación de la clase desde el análisis didáctico de Pedro Gómez (2007) al referenciar la importancia de hacer dicha planeación desde el análisis de contenido, análisis de instrucción y análisis de actuación en un ciclo de reflexión didáctica del quehacer en el aula de clase. La necesidad de tener un propósito y un objetivo en el actuar y la responsabilidad grande que le cabe al maestro en garantizar la calidad de la educación.

Todo lo anterior se liga y fundamenta en la enseñanza para la comprensión con las unidades de comprensión y sus elementos fundamentales: tópico generativo, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. El uso de las rutinas de pensamiento, la importancia de la transposición didáctica como de los procesos de comunicación y el lenguaje matemático que se fortalece en los espacios áulicos. Todo este bagaje teórico me ha dado elementos claves que llevan al objetivo último de hacer visible los diferentes pensamientos matemáticos de nuestros estudiantes.

Las prácticas de aula se han fortalecido con la participación activa de todos y cada uno de los niños en el proceso. Además se ha iniciado un proceso sistemático de cambio de metodología que va de la copia y transcripción del libro y/o del tablero al cuaderno textos completos sin sentido y sin comprensión, por la necesidad que se veía de llenar el cuaderno y el creer que eso era sinónimo de aprendizaje, a la actividad en grupo y participación de

todos en la construcción de conocimientos y comprensión de los temas vistos. Descubrí recientemente que los niños ya pueden decir, eso ya lo he comprendido, saber exponer con sus propias palabras, dando ejemplos sobre la propiedad conmutativa de la suma y de la multiplicación, en grupos se construye el concepto y se ejemplifica antes que transcribiendo de un texto. Proceso que ha sido algo nuevo y diferente y que se ha implementado en el aula con mis estudiantes. La inquietud de la maestra sobre lo que no podían comprender, lo que asumía que ya lo sabían porque se había visto y lo que se les olvidó, me hizo pensar que no tiene sentido la memorización, la repetición y la transcripción de conceptos de un texto a un cuaderno sin la comprensión de lo que se está enseñando y aprendiendo. Dejar que ellos mismos construyan, que se equivoquen, ayudándoles a manejar la impulsividad y la impaciencia por los tiempos de los procesos y manejando la frustración de la calidad y el nivel de efectividad de los procesos y los tiempos establecidos y principalmente privilegiando la visibilización de su pensamiento y el pensamiento del otro.

Aún me quedan muchas preguntas sin responder y preguntas nuevas por hacer: ¿Cómo propiciar la comprensión de los temas enseñados?, ¿Cómo garantizar que lo apliquen en otro contexto o situación de manera efectiva y desarrollando su creatividad e ingenio?, ¿Cómo saber qué está comprendiendo y aprendiendo realmente?, ¿Cómo recolectar evidencias de la efectividad del aprendizaje?, ¿Cómo enfrentar los problemas de aprendizaje?, ¿Cómo manejar la presión del tiempo en relación a los contenidos mínimos que debe aprender un niño en un curso; a propósito de los derechos básicos de aprendizaje?, ¿Cómo se puede identificar que los niños están construyendo conocimientos significativos en el aula?, ¿Cómo logro que los niños de escuela nueva aprendan comprensivamente cada vez más y mejor?, ¿Cómo identificar los retos que se avecinan en el postconflicto?

Todos los niños pueden aprender. ¿Qué hacer cuando un niño que lleva un proceso de dos años aún no ha logrado los derechos básicos de aprendizajes exigidos por el MEN para el grado primero ya que su avance ha sido lento?, ¿Cómo analizar las maneras como aprenden los niños?, ¿Cómo aprender a reflexionar y hacer esa mirada crítica de cómo está enseñando el docente?

Ahora bien, en cuanto a La Enseñanza, ésta se basaba básicamente en transmitir conocimientos. Se armaba los grupos por grados para las cuatro áreas básicas, incluyendo el área de matemáticas. Se les daba un libro guía, se suponía que eran buenos lectores y que hacían fácilmente la comprensión de lo que se le leía, se escribía el concepto en el tablero o se les pedía que copiaran del texto guía, se hacían ejercicios en el tablero y/o en el cuaderno para explicar y ejemplificar el tema. La maestra daba la explicación desde un lenguaje que se suponía los niños entendían y conocían previamente. Se les entregaba un taller con una gran cantidad de ejercicios para garantizar así la apropiación del tema y se daba por sentado la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Se dejaba siempre tarea para realizar en casa. Se evaluaba al final del periodo con una previa tipo Icfes.

El modelo de ciclo de análisis didáctico de Pedro Gómez (2007) me ayudó a reconocer la importancia de la planeación de la clase de matemáticas con una intencionalidad y sentido claro de lo que se quiere enseñar, cómo hacerlo y para qué hacerlo. Se debe hacer siempre un análisis de contenido, análisis de instrucción, análisis de actuación y análisis cognitivo. El análisis de contenido incluye los sistemas de representación, la estructura conceptual y la fenomenología. El análisis cognitivo debe tener en cuenta las expectativas, las hipótesis y las limitaciones. El análisis de instrucción

debe definir la descripción, el análisis y la mejora de las tareas. La actuación en el aula requiere de la elección de instrumentos, análisis del proceso y mejora de la práctica realizada en el aula de clase.

Fandiño, (2010) al hacer énfasis en los múltiples aspectos que están relacionados y son importantes a la hora de enseñar y aprender matemáticas como el aprendizaje comunicativo que se construye dentro de una comunidad de aprendizaje con la participación y comunicación matemática de todos en el grupo. Las Prácticas comunicativas en matemáticas son claves para construir definiciones y argumentar “La comunicación es el fulcro de la actividad comunicativa en matemáticas”. (p.142). El trabajo en grupo o colectivo y el conocimiento compartido, retroalimentado, comunicado participativamente, que genere dialogo, comunicación y retroalimentación y potencie el pensamiento crítico hace parte del papel de maestro como facilitador y del estudiante en su rol de investigador.

La enseñanza para la comprensión. David Perkins (2007) afirma que el aprendizaje es consecuencia del pensamiento. Así que es necesario enseñar a los niños a pensar, para que sean capaces de comprender, resolver problemas y construir significados. La construcción de las Unidades de comprensión responde a las cuestiones claves que debe hacerse el docente en su ejercicio profesional; ¿Cuál es el objetivo, contenido, actividades y evaluación de lo que se pretende enseñar? La reflexión y sistematización del proceso comprenden la observación, registro, análisis e interpretación de procesos de enseñanza y aprendizaje y sus componentes, por parte del docente.

La didáctica matemática según Godino y Batanero (1998), se convierte en una disciplina científica, ya que debe ser un proceso riguroso de identificación, caracterización,

reflexión y comprensión de los fenómenos y procesos que se ponen en juego en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Además, la didáctica debe ser llevada al campo de la aplicación práctica en la vida real, dicho en otras palabras, la clase de matemáticas debe tener sentido y ser útil. La didáctica también debe dar cuenta de los procesos complejos que ocurren dentro del aula y que llevan al conocimiento de los objetos matemáticos, de los errores y de las posibles dificultades y de los obstáculos en el aprendizaje que atraviesan este fenómeno.

Guy Brousseau, referenciado por Montiel (2002), define conceptos claves para entender la dinámica que se desarrolla en el aula de clase de matemáticas como el contrato didáctico, el triángulo didáctico y la transposición didáctica. El contrato didáctico lo define como “la relación del profesor con el alumno dentro de una situación didáctica, propia de un conocimiento matemático específico” (p.32), los significados que los participantes negocian y construyen dentro de la dinámica áulica y que no son explícitas, solo se hacen visibles en el momento en que se rompe. En otras palabras se entiende el contrato didáctico como la forma compleja en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto específico del aula de clase. El triángulo didáctico es la unidad básica de la didáctica matemática y lo integra el saber a enseñar, el estudiante y el profesor. La trasposición didáctica, la define como el proceso que conlleva a la descontextualización, despersonalización y des temporalización de un conocimiento matemático para que pueda ser enseñado de manera didáctica dentro del aula de clase.

Desde hace ya más de seis meses la práctica de enseñanza dentro del aula ha ido cambiando sistemáticamente. Ahora se basa en tratar de garantizar la comprensión del tema, dejando abierta y brindando la posibilidad de que ellos construyan su propio

conocimiento y tratando de no hacer énfasis negativo frente al error, aunque aún se tiende a corregir y manejar la frustración frente a la no comprensión y comunicación del tema. Los niños realizan todo un proceso desde un tópico generativo que inicia con la indagación de conceptos previos (por ejemplo el que recuerden y expresen como se lee y escribe el símbolo de la suma + y el de la resta -), continúa con la rutina de pensamiento ver, pensar, preguntar haciendo énfasis en preguntas claves del proceso: ¿Qué hicieron, cómo y por qué lo hicieron así? buscando la argumentación matemática y el descubrimiento de la dificultad y el error como una oportunidad de aprendizaje. En grupo se revisan y comparan sus respuestas y soluciones y se les pide que planteen preguntas y manejen las dudas que surgen entre ellos. Se retroalimenta permanentemente. Se ha dejado de lado la calificación solo con números de uno 1 a cinco 5. Todo esto le da significado y cobra sentido el nuevo rol que debe asumir el tanto el maestro como el estudiante del siglo XXI.

Nuevas preguntas me surgen: ¿Cómo mejorar cada día mi práctica en el aula con un grupo tan dispar?, ¿Cómo enseñar a un niño que lleva un proceso de dos años y no ha podido comprender los procesos básicos de la matemática como identificar número, secuencia, signos?

En relación a las planeaciones, éstas eran superficiales y sin reflexión ni análisis didáctico alguno. Comenzaba con la identificación del tema a enseñar. El objetivo, Los logros que esperaba que los niños alcanzaran, definía la metodología, las actividades y recursos a utilizar: uso del libro de texto, guías, talleres y recursos como el computador. Se hacía una serie de ejercicios de refuerzo y se evaluación con ejercicios para replicar en casa. Finalmente se hacía una evaluación de fin del periodo tipo Icfes en dónde se

planteaban ejercicios y problemas matemáticos relacionados con los temas vistos durante el periodo.

La enseñanza para la comprensión, con sus elementos claves centrados en las unidades de comprensión como son los tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua. En cuanto a las metas de comprensión el docente debe tener claro lo que espera que los estudiantes lleguen a comprender del objeto matemático que se quiere enseñar. En los desempeños de comprensión los estudiantes ponen en práctica su propia comprensión de lo que están aprendiendo en etapas claves como son la exploración, la investigación guiada y el proyecto final de síntesis. Las rutinas de pensamiento son herramientas didácticas claves que refuerzan el aprendizaje comprensivo y hacen posible visibilizar el pensamiento de los niños. La evaluación diagnóstica continua pretende valorar el desempeño propio y de los otros teniendo criterios claros y de manera permanente durante todo el proceso.

El análisis didáctico de Pedro Gómez, hace énfasis en la importancia que tiene el momento de hacer una planeación, ésta no debe ser improvisada ni superficial, sino que se debe contener un análisis continuo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que tuvo, está teniendo lugar y tendrá en el aula de clase. El análisis de contenido, el análisis de instrucción, el análisis de actuación y el análisis cognitivo deben ocupar un lugar central y permanente en el proceso de planeación.

Las estrategias didácticas. Los juegos y materiales didácticos como las loterías, bingos, así como los software y las rutinas de pensamiento, por si solos no son herramientas didácticas. Desde el momento que se establece un por qué y un para qué se le da un sentido y se imprime un propósito educativo de estas herramientas, convirtiéndose en armas

poderosas que potencian el pensamiento y el conocimiento comprensivo de las matemáticas. Es importante usar nuevas estrategias didácticas para la enseñanza efectiva de las matemáticas y el desarrollo del pensamiento matemático, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones TIC nos brindan herramientas claves como el software de geometría dinámica geogebra y cabri.

Toda la planeación que se hace actualmente se centra en el conocimiento de los diversos grupos de edades, procesos individuales y de los grados en que se encuentran los niños. No hay que desconocer la gran influencia que tienen los ambientes y los entornos en dónde se han desarrollado los niños, específicamente del contexto de tipo rural, que los hace una población con características particulares por la distancia geográfica a la zona urbana y el acceso limitado a las tecnologías como la internet. Por eso hacer análisis del contexto se hace necesario y fundamental para planear la clases con la metodología y recursos al alcance de ellos.

La Indagación de conocimientos previos que tienen los estudiantes. Los niños llegan con conocimientos matemáticos al aula de clase. Rutinas como ver, pensar y preguntar ayuda a reconocer que tanto saben o recuerdan sobre temas ya vistos o tratados anteriormente.

La construcción de unidades de comprensión con sus componentes como el tópico generativo en forma de pregunta o interrogación y que despierta el interés de conocer y construir conocimiento. Las metas de comprensión las cuales aclaran el panorama de lo que el maestro quiere que el estudiante comprenda. Los desempeños de comprensión son claves porque involucra a los niños y los pone en acción para construir el conocimiento. La

valoración continua del proceso ayuda a reconocer los avances y dificultades que tienen los niños, junto con la retroalimentación para reforzar lo que han aprendido y lo que no.

Explorar herramientas didácticas que permitan que los niños hagan visible su pensamiento. El proyecto de aula “la tienda escolar” se ha convertido en una herramienta didáctica que tiene una intención pedagógica: el desarrollo de los diferentes pensamientos matemáticos.

Una Pregunta que me quedó sin responder: ¿Cuál será el mejor modelo de planeación para procesos de enseñanza y aprendizaje en aula multigrado?

En cuanto a la Evaluación era fundamentalmente cuantitativa, dándole un valor entre uno y cinco a los procesos que se aplicaban con una evaluación escrita, calificando el cuaderno, revisando tareas, dando una nota valorativa por el trabajo que se realiza en clase privilegiando a los niños más disciplinados y que más participaban en el salón. Muchas veces se evaluaba al final del periodo todos los conceptos y objetos matemáticos vistos durante los dos meses. De ahí se evidenciaba el fracaso de los niños en este tipo de pruebas.

Un fuerte referente teórico es La enseñanza para la comprensión y específicamente las unidades didácticas, la evaluación diagnóstica continua de los desempeños de los estudiantes y la importancia de la retroalimentación. Evaluar va más allá de lo cuantitativo. Los estudiantes se apropian del papel de evaluar su propio proceso y el de los demás comparando su desempeño actual con el anterior y con el desempeño que quiere alcanzar.

Bachelard, (1938), con la idea sobre el obstáculo y el error. “En el acto de conocer aparecen entorpecimientos y confusiones”. Estos obstáculos se convierten en una oportunidad de aprendizaje.

La evaluación es un proceso permanente y continuo. Se mantiene un constante proceso de retroalimentación volviendo a los conceptos previos y reforzando los conocimientos y los temas. Se ha iniciado a manejar las matrices de evaluación, ha sido un proceso algo difícil de asumir e implementar las matrices como insumo para evaluar de manera permanente.

El acompañamiento que se hace a todos y cada uno de los estudiantes les ayuda a enfrentar con mayor habilidad situaciones problema que surgen durante el desarrollo de una clase o ante una situación de enseñanza y aprendizaje obteniendo (tanto maestro como estudiante) satisfacción y seguridad frente al proceso de adquisición del conocimiento matemático. “La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas son procesos caracterizados por las relaciones que se establecen entre profesor, estudiante y conocimiento matemático, en un contexto particular de actuación, y con unos claros propósitos educativos”. (Alba, J., Angulo, A., Ramírez, H. y Triana, Y. 2015. p. 5).

Al respecto aparecen algunas preguntas sin respuesta: ¿Qué pasa con los errores, cuando no se resuelven?, ¿Podríamos decir que el conocimiento se olvida fácilmente? ¿Por qué ocurre tan recurrentemente este fenómeno?, ¿Ya que no se puede decir que existen vacíos, Cómo se llamaría lo que no se ha podido aprender o comprender y se quedó mal aprendido?, ¿Cómo evaluar el porcentaje aprendido?, ¿Cómo enfrentar los resultados de las pruebas escritas?

No era muy consciente de cómo se podía evaluar la forma como enseñaba. Tenía una idea vaga de la importancia de reflexionar sobre lo que se hizo ese día pero de una manera superficial, usando la crítica cálida y autoafirmando que tal vez no se estuvo tan mal. Reconociendo vacíos y fallas pero con la imposibilidad de hacer cambios profundos frente a hábitos y manías arraigadas. La pregunta siempre queda abierta. ¿Cómo superar la fuerza de la costumbre de lo que hacemos casi automáticamente y de manera inconsciente?

Paulo Freire (2004) es fundamental en la forma de evaluar mi enseñanza al afirmar que “el modelo fundamental en la formación permanente en los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima”.

Desde mi propio rol de maestra debí iniciar una modificación de los hábitos arraigados de las viejas prácticas docentes como la de copiar en el tablero, pedir la transcripción, memorización y repetición de conceptos matemáticos para iniciar una reflexión amplia profunda y permanente del sentido que tiene lo que hago en el salón de clase. El objetivo es mejorar cada día mi práctica docente.

El encuentro con la Dr. Ángela Salmon. (2015) Quien afirma que “El maestro debe estar aprendiendo continuamente” me obliga a asumir un nuevo rol como maestra. Reconocerme como maestro investigador me ha ayudado a desarrollarme como profesional docente mejorando mi práctica en el aula misma de clase y además me convierte en agente activa en el proceso de mejora de la calidad de la educación. Sin investigación no hay conocimiento. Tomo conciencia de la necesidad de cambiar mi práctica haciendo una mirada crítica y sistemática de los procesos que ocurren día a día dentro del aula misma de clase.

Mi objetivo es ser mejor docente formándome en estrategias didácticas que se centren en el desarrollo del pensamiento, hacerlo visible, generar y desarrollar una cultura de pensamiento dentro del aula de clase y dentro de la institución educativa.

Dos preguntas surgen en este punto: ¿Cómo modificar efectivamente mis prácticas de enseñanza? ¿Cómo superar las resistencias inconscientes que surgen de nuestras prácticas diarias?

En cuanto al desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes, tal vez lo que se privilegiaba hace dos años era la memorización y la repetición de conocimientos y algoritmos para poder resolver problemas matemáticos. El uso de guía y libros de textos y el trabajo en grupo y /o individual para resolver talleres.

Piaget (1972), reconoce la importancia del desarrollo de la autonomía moral e intelectual del estudiante. El papel del maestro es el de ayudarlo a encontrar sus propias respuestas a sus propias preguntas, experimentando, desarrollando el pensamiento crítico, confrontando los diferentes puntos de vista con actividades que tengan sentido. De ahí parte la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en los niños.

La enseñanza para la comprensión. Los niños expresan su pensamiento matemático por medio de diferentes representaciones semióticas como el lenguaje común, el dibujo y de la escritura de símbolos matemáticos. Las rutinas de pensamiento permiten conocer lo que piensan y saben los estudiantes y les ayuda de esa manera a construir conocimientos y comprender lo que están aprendiendo. El por qué lo hacen y el para qué lo hacen.

El aprendizaje es el resultado del pensamiento. David Perkins. Pensamiento visible. Proyecto cero. Un concepto u objeto matemático se construye como un proceso

permanente, inacabado y rico en posibilidades si se apoya en procesos de cooperación y trabajo en grupo, en dónde todos se enriquecen mutuamente, visibilizando las diferentes posibilidades para plantear y resolver problemas matemáticos.

Las rutinas de pensamiento son una herramienta clave ya que se trata de hacer preguntas o afirmaciones abiertas con el fin de generar y hacer visible el pensamiento de los niños. Pero es necesario que se enmarquen dentro de una intencionalidad dentro de la actividad que se proponga, el propósito debe ser muy claro. El objetivo es enseñar a los niños a pensar.

El aprendizaje del pensamiento matemático es un proceso constructivo de conocimiento a partir de las propias interpretaciones y experiencias de los estudiantes. Krulik & Rudnick (1993) referenciados por Santos Trigo (2014) afirman que “la resolución de problemas es una actividad de toda la vida”, en otras palabras enseñar y adquirir conocimientos matemáticos lleva tiempo, trabajo, esfuerzo, disciplina, paciencia y perseverancia. Los estudiantes y el maestro van asumiendo “una forma de interactuar y pensar acerca de las situaciones (problemas o conceptos) matemáticas” (Santos Trigo, 2014. P. 2)

Gracias a las rutinas de pensamiento y las unidades de comprensión se ha ido incorporando y cambiado el proceso de enseñanza y aprendizaje del pensamiento matemático, se ha generado un proceso de visibilización del pensamiento dentro del aula de clase dónde se privilegia la participación de todos y la construcción del conocimiento gracias al trabajo colaborativo en el grupo. El uso permanente de las rutinas ver, pensar y hacerse preguntas hace que se construya conocimiento dentro del salón de clase. El uso de

las TIC, el juego y el proyecto de aula “la tienda escolar” son un pretexto didáctico para construir y visibilizar el pensamiento matemático.

En síntesis el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula que se vivencia en este momento tiene en cuenta poder hacer visible el pensamiento de los niños dentro del aula multigrado. Se pone en práctica elementos e ideas claves como: Enseñar a pensar. Más allá del conocimiento está la comprensión del mismo. Pensar en estrategias para hacer visible el pensamiento de los niños todo el tiempo, adecuando nuestras prácticas. Pensamiento y comprensión amplia y profunda del tema a enseñar y a aprender. Aprendizaje basado en la aplicación real de lo que comprendió en los contextos cotidianos. Uso de estrategias didácticas y uso de TIC, como los software interactivos. La importancia de la comunicación en el aula. Usa de la rutina de pensamiento ver, pensar, preguntar. El maestro junto con los estudiantes construye conjuntamente el conocimiento en un proceso comunicativo e interactivo y dentro de un contexto áulico que define el contrato didáctico. El Trabajo en grupo colaborativo. La práctica es fundamental para volverse expertos y hacerlo cada vez mejor, y se requiere del manejo de la paciencia ya que se necesita tiempo y esfuerzo para lograr aprendizajes significativos. Más que procesos mecánicos, repetitivos y memorísticos se inicia a privilegiar el pensamiento y la racionalización de los procesos.

Color clarooscuro. Mi proceso ha sido una mezcla de contrastes fuertes entre el ser y el quehacer del maestro. Todo un proceso de adquisición de conocimientos: unos iluminados y otros ensombrecidos. Días de iluminación y claridad y momentos de penumbra y duda. El ser profesional reflexivo implica un proceso en dónde se vivencia por un lado momentos de claridad conceptual y por otro lado momentos de oscuridad y confusión ante la realidad y los retos que nos esperan.

Imagen: Una paleta de colores clarooscuro. Ya que se puede manejar un sinfín de posibilidades frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de aprendizaje ha sido como un libro abierto en donde se han escrito muchas páginas con muchos contrastes, pero aún faltan muchas más por escribir.

Reflexión Pedagógica. Énfasis en lenguaje ¿Cómo enseñar y aprender a leer y escribir en el grado primero? Berenice Zárate Peña

Leer y escribir constituyen procesos que son abordados necesariamente en el contexto educativo, a medida que avanzan los niños en la escolaridad, se espera que adquieran no sólo destrezas en los procesos, sino gusto por su realización, sin embargo Cajiao expresa "...pero las pruebas y evaluaciones nacionales e internacionales muestran que no han aprendido. A muchísimos ni siquiera les gusta." (2013, p.54). Entonces qué se está haciendo en el aula que favorezca la desmotivación por el desarrollo de éstos procesos, tan significativos en la vida diaria.

Para hallar las causas de la desmotivación es necesario cambiar la forma como el proceso enseñanza y aprendizaje los ha venido trabajando desde mediados del siglo XX, desde ese momento empiezan a aplicarse varios métodos "... cada método respondió en su momento, a las teorías psicológicas dominantes y a las hipótesis sobre el aprendizaje". (Ríos y Sáenz, 2012, p.95). Aunque el recorrido desde mediados de siglo hasta hoy pasó por silabeo, palabra normal, global, por mencionar algunos, la huella que han dejado en la mayoría de personas ha sido de frustración y un poco de enojo porque la letra entró a sus vidas de forma impuesta y en ocasiones con castigos físicos y psicológicos, que muchos años

después se evocan con tristeza, así lo expresaron varias personas consultadas W.F, (2015) de 41 años de edad y M.E, (2015) de 55 años, entre otros.

Entonces, en las equivocaciones y las problemas en el momento de leer y escribir en la escuela no dependen del método, Kaufman, A. (2010) El planteo central de que “se aprende a leer leyendo y a que se aprende a escribir escribiendo “” (p.52). El hecho de presentar al niño desde el primer día de clase la oportunidad de tener contacto con los libros y empezar a escribir ya sea a través de la mano prestada o la propia posibilita mejores encuentro con las primeras lecturas y escrituras.

Ciriani y Peregrina (2010):

“En el primer año de educación básica primaria, es probable que se cometan innumerables errores: que se ignoren mayúsculas y minúsculas, casi no utilice la puntuación, que se separen libremente la sílabas... A pesar de esto sus textos suelen ser muy indicativos de lo que piensa y lo que siente”. (p.36).

Ejemplo de las primeras escrituras.

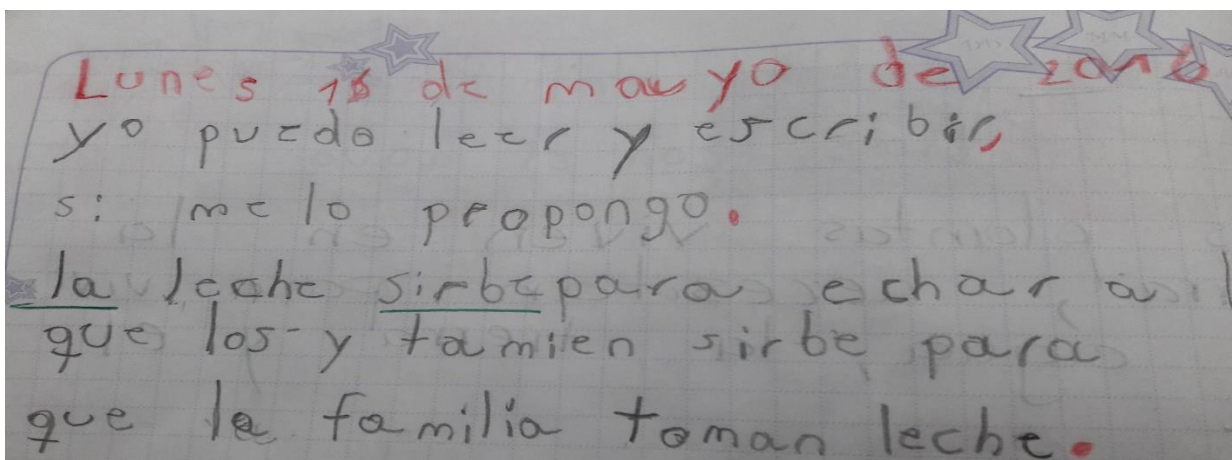


Figura 14. Construcción textual antes de la intervención.

Los primeros escritos de los niños no atienden a normas de ortografía y gramática, tal vez porque no se les ha enseñado, porque el tema es muy complejo para ellos, porque no es lo más importante para ellos... pero, hay algo que la experiencia puede constatar, los niños quieren escribir, se sienten motivados cuando se les propone la tarea. No hay que esperar a que conozcan todos los códigos para que construyan texto, hay que animarlos a utilizar la escritura para expresar sus pensamientos.

Nickerson, Perkins y Smith (1997) van más allá:

En primer lugar la escritura exige mucho más del escritor que la transcripción de palabras habladas ... En segundo lugar, la escritura se convierte a menudo no sólo en un medio de representar los pensamientos con propósitos de transmisión, sino que constituye en sí un medio para el pensamiento. De acuerdo con ello, la escritura es relevante para enseñar a pensar porque, 1) la escritura exige que se piense y 2) la escritura constituye un vehículo del pensamiento (288).

Un ejemplo de la construcción textual que puede emplearse en la escuela para la construcción de textos es la de inventar un nuevo final para una narración sea cuento o fábula, se inicia expresando éste nuevo final desde la oralidad para luego dar paso a lo escrito. Además de que esta estrategia desarrolla el pensamiento al permitir el establecimiento de conexiones promueve, la imaginación, el desarrollo de la oralidad y le da al estudiante más insumos para la construcción de texto escrito.



Figura 15. Final diferente del cuento Renata la Gruñona.

A los niños hay que ponerlos en contacto con los libros, cuando se dispone de pocos títulos en la biblioteca escolar se puede optar por utilizar la “caja viajera”, de las cual dispone las bibliotecas municipales como una herramienta para el préstamo de varios libros, los niños llevan los libros que eligen según sus gustos, es el caso de (EDMR), quien aún no lee, pero registra más de 10 libros que ha llevado a su casa, sin ninguna imposición, como lo menciona Greene, (citado por Trelease 2012, p. 31) “Quizá solo sea en la infancia cuando los libros tienen una profunda influencia en nuestras vidas... en la infancia todos los libros son libros de imaginación: nos cuentan sobre el futuro...” hay que aprovechar la edad y el momento del niño para enamorarlos de la lectura, para que se sorprendan y conmuevan, pero esto requiere de maestros lectores que logren transmitir la pasión que sienten. Para lograrlo se requiere que el maestro conozca los libros antes de poner al niño en contacto con ellos para que pueda sacar de ellos el mayor provecho posible.

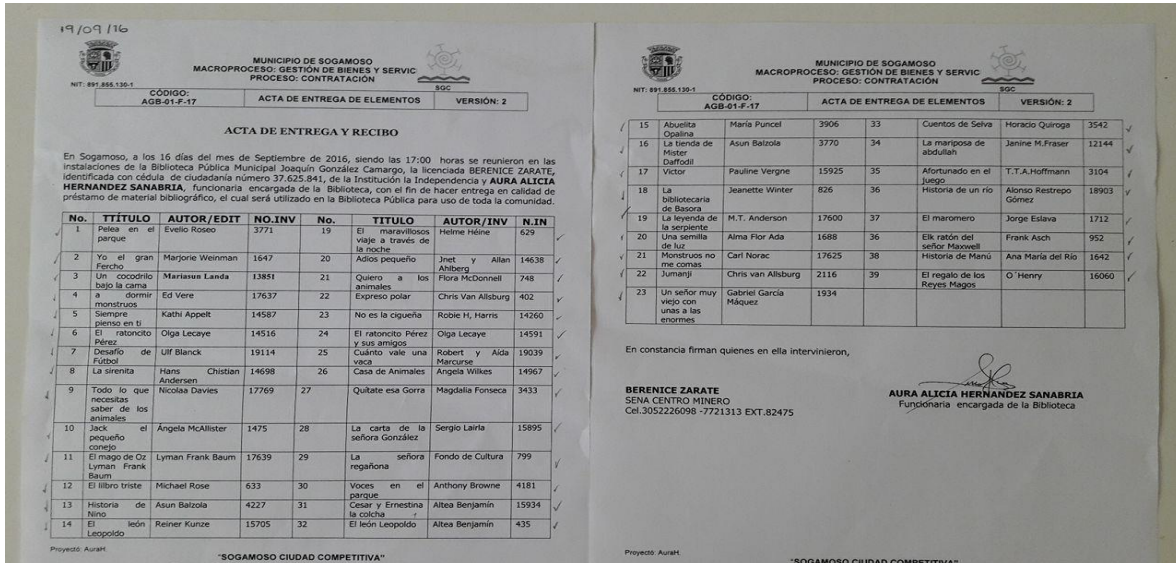


Figura 16. Textos llevados al salón de clase, caja viajera.

Otra estrategia que se puede emplear en el aula para promover la escritura de textos Cassany, D. (1999) propone que el docente debe trabajar de forma cooperativa con el autor, ofreciéndoles modelos de expertos del proceso de composición, también debe llevar a clase sus propios escritos en diferentes estadios de elaboración. Por su parte Lerner, D (2010), considera que se deben crear condiciones donde los alumnos se atrevan a crear texto en el aula, a discutir sobre las creaciones de otros, se requiere plantear problemas donde los estudiantes contrasten conocimientos previos, con otros nuevos, es decir, generen puentes que creen comparaciones, para que se desarrolle el pensamiento.



Figura 17. Trabajo colaborativo, construcción textual.

Se requiere también el cambio de algunas concepciones del sistema educativo y de los docentes como la idea de que los educandos son vasijas vacías al respecto Camps, A. (2001) “... el alumno o la alumna se concibe como un agente activo de la construcción de los conocimientos y se concibe el aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos, en un proceso complejo de construcción y reconstrucción” (p.8). Se requiere la organización de los procesos de enseñanza de manera diferente, donde se le dé importancia a los pensamientos de los niños y se les ofrezca la posibilidad de dar a conocer aquello que ya saben, para construir a partir de estas reflexiones. Hay que indagar si los problemas por los cuales el niño no aprende dependen de sus condiciones o posibilidades o de los problemas de enseñanza de los docentes.

Los docentes pueden planear de manera diferente las clases, la construcción de unidades de comprensión donde las temáticas se articulan en tópicos generativos definidos

como "...ideas, conceptos, temas, hechos u objetos centrales o fundamentales que van a la esencia de cada disciplina, y que la organizan. A partir de ellos, se pueden establecer ricas conexiones al interior de la disciplina y con otras disciplinas". (Ministerio de Educación Nacional, 1997 p. 62). Articular de esta manera las temáticas permite realizar una transversalidad entre las diferentes disciplinas a la vez que representa para el docente una motivación inicial al permitirle darle un nombre que sea llamativo para él y sus estudiantes.

Otro aspecto para tener en cuenta en la planeación por unidades de comprensión son las metas de comprensión las cuales "...afirman explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender... definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación." (Stone, 1999.p.4), cuando se proponen estas metas y son socializadas con los niños, los intereses respecto al trabajo de aula son diferentes, desde la enseñanza porque se busca es la comprensión y desde el aprendizaje porque el cómo condiciona más el proceso hacia el desarrollo propio y colectivo que hacia la búsqueda de resultados finales. Cuando se direcciona el proceso del aula hacia el desarrollo del pensamiento, los intereses cambian ya no se trata de cumplir con un plan de estudios, ni de desarrollar contenidos impuestos por la legislación del Ministerio de Educación Nacional, la intencionalidad va más allá y exige un docente más crítico conocedor de la disciplina que enseña, de la didáctica y por supuesto de la pedagogía dispuesto a realizar transposiciones didácticas.

De igual manera es importante establecer los desempeños de comprensión las cuales son "...acciones centradas en el pensamiento, mediante las cuales los estudiantes hacen visible su pensamiento y comprensión, ante ellos mismos ante otros y ante el maestro" (Ministerio de Educación Nacional, 1997 p. 85), es importante tener en cuenta

que los tópicos generativos, las metas y ahora los desempeños de comprensión deben tener relación y todos ir propuestos desde y para la comprensión, no se trata de crear actividades por que sí, hay que darles la connotación de recursos de potenciadores de pensamiento.

Es dentro de los desempeños de comprensión que desarrollan las rutinas de pensamiento las cuales permiten conocer lo que están pensando los estudiantes, permiten identificar los conocimientos previos y las concepciones erróneas que pueden servir de punto de partida para la construcción de conocimiento. Una de las rutinas para explorar ideas es Ver_ Pensar_ Preguntarse (VPP). Ésta “está diseñada para aprovechar la observación intencionada y la mirada cuidadosa de los estudiantes, como base para el desarrollo de ideas más profundas, interpretaciones más profundas, interpretaciones fundamentales, construcción de teorías, basadas en evidencias y una amplia curiosidad”.(Ritchchar, R y otros, 2014,p.97) A través de esta rutina los estudiantes desarrollan ideas, basados en una observación que les permite buscar respuestas a sus propios interrogantes a través del desarrollo de la clase.

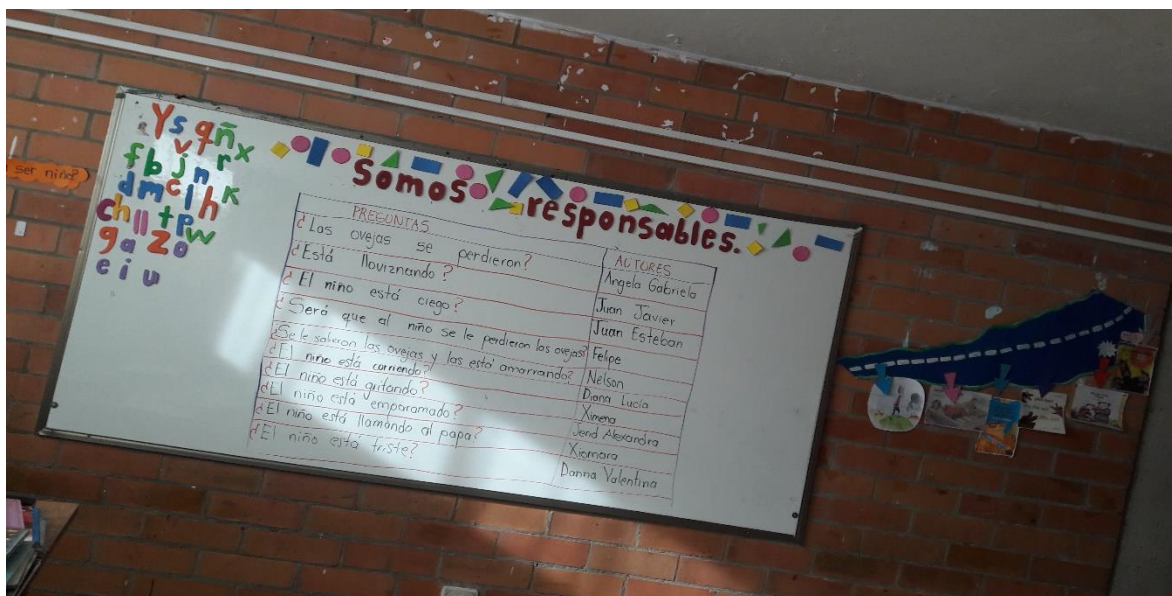


Figura 18. Aplicación de la parte de la rutina "Preguntar".

Otra de las rutinas de pensamiento se utiliza para explorar las ideas más profundamente: “La rutina Oración _ Frase _ Palabra ayuda a los estudiantes a involucrarse y a encontrarle sentido al texto con el enfoque específico de captar la esencia o aquello “que te dice algo””. (Ritchchar, R y otros, 2014, p.291). Articular las rutinas a un diseño de planeación que tenga en cuenta la comprensión permitirá, atendiendo a una construcción metodológica propia, un argumento para realizar la transposición didáctica de manera que los estudiantes del grado primero se motiven a leer y a construir diferentes tipos de texto, trascendiendo más allá del desciframiento del código. Estas rutinas de pensamiento pueden ser incorporadas al proceso al realizar la transposición didáctica, teniendo en cuenta una creación didáctica propia que aborde los procesos de lecturas y escritura en el grado primero más allá del desciframiento del código. De esta manera, el aula de clase, del grado primero debe convertirse en un escenario social donde se vivencia un ejercicio interpersonal de construcción conjunta de conocimiento con sentido. En esa interacción dinámica con el otro cobran relevancia los componentes emocional y afectivo. Sin

motivación, el aprendizaje en el aula no tiene ni el sentido ni la trascendencia social, cultural y personal tanto para el que enseña como para el que aprende. Dentro del aula de clase se debe propiciar un clima de afecto y camaradería sin que esto signifique que se pierda la rigurosidad y efectividad de la educación y el conocimiento.

Al respecto afirma Bruer, (1995):

Las prácticas en el aula y la cultura de la escuela moldean las creencias de los estudiantes sobre sus habilidades mentales. Muchas prácticas habituales dan al estudiante mensajes erróneos. Si queremos que progresen más estudiantes tenemos que reestructurar las aulas y las escuelas para crear entornos donde los niños crean que, si lo intentan pueden aprender. (p. 259).

Una práctica habitual en la escuela es utilizar la evaluación para aprobar o desaprobar los progresos de los estudiantes, se utiliza la calificación como recurso para hacerla visible. Ese es el principal uso que se le ha dado, en el contexto de aula, Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015) "La evaluación pensada con un fin formativo y para el aprendizaje utiliza la información para lograr cumplir los objetivos propuestos" (90). Cuando se utiliza este tipo de evaluación puede convertirse en un referente no sólo para conocer los progresos y las dificultades de los estudiantes sino también para analizar la práctica del profesor.

Aparte de la evaluación como un recurso para el aprendizaje que hay que tener en cuenta en la educación es el éxito de los educandos en su vida presente y futura; el fortalecimiento de procesos sociales, cognitivos, emocionales y afectivos que despierten e incentiven el amor por el conocimiento y en donde se reencuentre el sentido de lo que se hace, planteándose y formulando preguntas claves como: el ¿por qué? Y el ¿para qué? Ya

que “...el porqué del aprendizaje, da lugar a la dimensión psicológica denominada motivación” (Arias, 2002, p.76). Cuando el estudiante encuentra sentido a las actividades propuestas en el aula se motiva, trabajando con agrado disminuyendo la disrupción y participando de manera activa. En el caso del grado primero no todos los estudiantes aprenden a leer y a escribir al el mismo tiempo, pero valorar los progresos individuales convence a los estudiantes que si lo intentan pueden aprender.

Arias (2002) hace referencia a la importancia que tiene la motivación en la educación, al considerarla como un constructo hipotético que hace que una conducta después de su inicio persevere para alcanzar un aprendizaje, que conlleva a una valoración social. Entonces no basta con enseñar en el grado primero el desciframiento del código, hay que pretender que el gusto por leer puede trascender a los demás grados de escolaridad. Y convertir el acto de escribir en un ejercicio comunicativo que va más allá de la ortografía y la gramática para ser un instrumento que permite sacar de sí mismo el pensamiento para que otros lo conozcan.



Figura 19. Varias versiones de un texto.

Arias (2002), reconoce que los niños tienen diferentes intereses personales y sociales que determinan su conducta para alcanzar las metas, en esta situación el rol del docente del grado primero es propositivo al buscar mecanismos para encausar lo que desean los niñas y los niños hacia la búsqueda conjunta de aprendizajes. Para ello hay que hacer de la escucha un valor que debe estar presente en el aula, dar tiempo a los niños para expresarse y promover la equidad a través de la oportunidad de participar.

Para concluir cuando se inicia el desarrollo de los procesos de lectura y escritura, desde la comprensión, en el grado primero, aplicando rutinas de pensamiento y generando motivación a través de la lectura de textos agradables, del préstamo de los libros, asumiendo el compromiso de que todos los niños pueden leer y escribir y animándoles a mejorar los textos desde el principio que sobre el error se construye y se aprende ; la actitud de los niños cambia, el temor va desapareciendo y el diálogo y el intercambio de ideas hace que enseñar se vuelva una experiencia fascinante donde se aprende de los niños, porque es a través de ese conocimiento que se abordan las dificultades y se hallan puntos de encuentro. Sí es posible lograr estudiantes que se motiven por los procesos de lectura y escritura pero se requiere hallar caminos a través de la investigación de las propias prácticas, iniciando con reflexiones que permitan visibilizar el pensamiento del profesor para luego visibilizar el pensamiento de los estudiantes.

Los maestros por años han estado en contacto con nuevas teorías pedagógicas, pero el aula ha seguido igual, la mayoría de capacitaciones, dirigidas a docentes, se han centrado en exponer lo que se está haciendo mal, en muy pocas ocasiones se le dice cómo hacerlo, hay que trascender y apropiarse de ese conocimiento, contextualizarlo a través de

la investigación y mostrar experticia en el tema educativo y la vía es leer y escribir, para desarrollar el pensamiento. Anijovich (2009) “La reflexión es una forma de pensamiento y una disposición”, ésta debe trascender de los diálogos informales para ser sistematizada a través de diarios de campo, donde el docente además de ser un profesional de la educación y la cultura sea un profesional reflexivo.

Cuando se realiza un análisis de los planes de área que sustentan el quehacer del aula, se puede observar que en ocasiones responden a unos requerimientos más desde la formalidad que al verdadero sentido que debe tener la reflexión didáctica, es decir, son realizados como requisito pero no sustentan lo que realmente debe ser una creación metodológica que responda a las necesidades del entorno y la propia realidad de los niños y las niñas. A partir del análisis de la propia práctica (Bruner, J.1999), originalmente publicado en 1997. “De manera que la introducción de una innovación en la enseñanza necesariamente implicará cambiar las teorías psicológicas y pedagógicas populares de las maestras: y hasta un punto sorprendente, las de los alumnos también”. (p.65). En este análisis no basta con las buenas intenciones para cambiar las prácticas escolares, se requiere incorporar conocimientos científicos que pueden ser elaborados por nosotros mismos.

Es posible establecer nuevas maneras de concebir y vivir el proceso enseñanza y aprendizaje pero se requiere voluntad de transformación y hacer realidad esa hermosa concepción del docente de primer grado que alguna vez el nobel de literatura Gabriel García Márquez consideró escribir “Una moza bonita y sabia de las personas inolvidables en mi vida es la profesora que me enseñó a leer a los cinco años. Era una moza bonita y sabía que no pretendía saber más de lo que podía, y era tan joven

que con el tiempo acabó siendo más joven que yo. Era ella la que nos leía, en clase los primeros poemas”... Qué grato sería para cualquier docente que un alumno se expresara alguna vez así de su trabajo de lo que le transmitió, de cómo logro apasionarlo por la lectura

Anexos

Tabla 28.

Registro diario de campo

ÁREA: _____

FECHA: _____

NÚMERO DE HORAS: _____

TÓPICO GENERADOR	ANOTACIONES DESCRIPTIVAS	ANOTACIONES INTERPRETATIVAS	REFLEXIÓN DIDÁCTICA
-----------------------------	-------------------------------------	--	--------------------------------

Tabla 29.

Matrices de evaluación

Área: _____

Tópico generador: _____

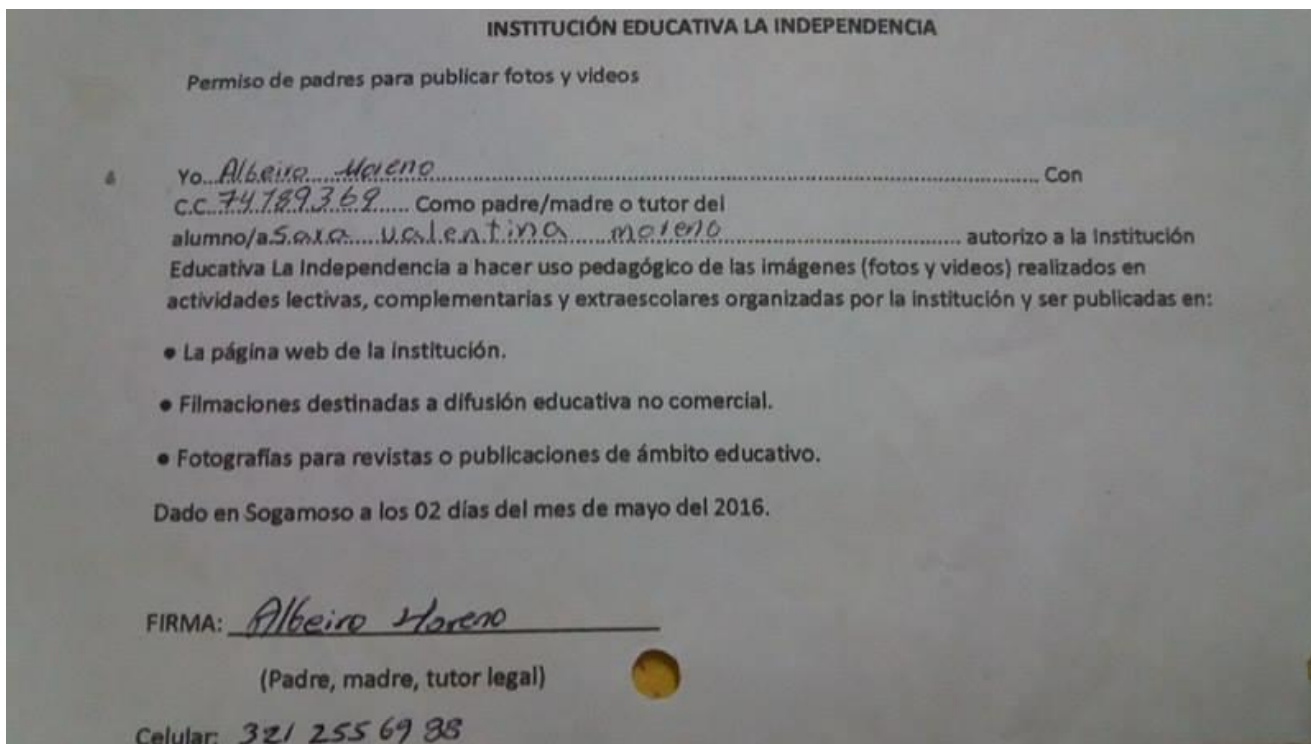
Crterios	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
-----------------	----------------------	-------------------------	-----------------------

Tabla 30.

Unidades de comprensión

TÓPICO GENERADOR	METAS COMPRENSIÓN	DE DESEMPEÑOS COMPRENSIÓN	DE VALORACIÓN CONTINUA
		Exploración	
		Investigación Guiada	Retroalimentación
		Síntesis	
		.	

Anexo 1. Consentimiento informado a los padres de los menores para participar en la investigación y visibilizar su identidad a nivel iconográfico



Anexo 2. Unidad de comprensión 1. Matemáticas

TÓPICO GENERADOR	METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	DE VALORACIÓN CONTINUA
¿Cómo leyendo y escribiendo puedo comprender, resolver y proponer situaciones de adición?	El estudiante comprenderá cómo las situaciones cotidianas requieren el uso de la adición.	Exploración Presentación de imágenes que muestran situaciones donde se requiere el uso de la adición. Aplicación de la rutina (VPP). Ver, Pensar, Preguntarse.	Utilización de una rúbrica. Retroalimentación Escritura de una situación de forma individual.
	El estudiante comprenderá cómo proponer maneras de resolver situaciones que requieran el uso de la adición.	Investigación Guiada Pregunta, ¿Cómo podemos resolver las situaciones descritas?	
	El estudiante comprenderá cómo construir situaciones donde	En grupos, se adjudican roles, aplican y socializan las estrategias planteadas	

se requiera utilizar la adición para resolverlas. para resolver las situaciones.
Se le entregará a cada grupo una situación para ser analizada, resuelta y socializada a los demás compañeros

Síntesis

Formulación individual de situaciones que se resuelven utilizando la adición. Lectura oral. Exposición de la manera de resolverlas, individual. Análisis y solución.

Anexo 3. Rúbrica de evaluación

Criterios	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Lee y comprende situaciones problema de la vida cotidiana.	No lee, ni comprende situaciones que plantean problemas que se resuelven con la adición.	Se le dificulta leer y comprender situaciones.	Lee y comprende situaciones cotidianas que plantean problemas que se resuelven con la adición.
Plantea posibles alternativas de resolución de problemas con situaciones aditivas.	No propone maneras de resolver problemas con situaciones aditivas.	Algunas veces propone ideas acerca de posibles soluciones para resolver problemas con situaciones aditivas.	Busca y propone alternativas posibles de resolver problemas con situaciones aditivas.
Trabaja en grupo asumiendo un rol propositivo.	No trabaja en grupo, no asume ningún rol ni participa en las actividades de integración y trabajo en equipo.	Se integra al grupo pero se le dificulta participar y asumir un rol propositivo.	Se le facilita trabajar en grupo asumiendo un rol de propositivo.
Formula nuevas situaciones problema y busca	No formula nuevas situaciones problemas ni plantea	Construye situaciones que plantea problemas pero se le dificulta	Genera nuevas situaciones, da ideas para darles solución.

maneras de darles solución.	maneras de darles solución.	buscar estrategias para darle solución.
-----------------------------	-----------------------------	---

Anexo 4. Unidad de comprensión 2. Matemáticas

TÓPICO GENERADOR	METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	DE VALORACIÓN CONTINUA
¿Cómo leyendo y escribiendo puedo comprender, resolver y proponer situaciones de sustracción?	El estudiante comprenderá como las situaciones cotidianas requieren el uso de la sustracción.	<p>Exploración</p> <p>Presentación de imágenes que muestran situaciones donde se requiere el uso de la sustracción.</p> <p>Aplicación de la rutina (VPP). Ver, Pensar, Preguntarse.</p>	<p>Utilización de una rúbrica.</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Escritura de una situación que se resuelva utilizando la sustracción.</p>
	El estudiante comprenderá como proponer maneras de resolver situaciones que requieran el uso de la sustracción.	<p>Investigación Guiada</p> <p>Pregunta, ¿Cómo podemos resolver las situaciones descritas?</p> <p>En grupos, se adjudican roles, aplican y socializan las estrategias planteadas para resolver las situaciones.</p> <p>Se le entregará a cada grupo una situación para ser analizada, resuelta y socializada a los demás compañeros.</p>	
	El estudiante comprenderá como construir situaciones donde se requiera utilizar la sustracción para resolverlas.	<p>Aplicación</p> <p>Formulación individual de situaciones que se resuelven utilizando la sustracción. Lectura oral. Exposición de la manera de resolverlas, individual. Análisis y solución.</p>	

Anexo 5. Rúbrica de evaluación

Criterios	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Lee y comprende situaciones problema de la vida cotidiana.	No lee, ni comprende situaciones que plantean problemas que se resuelven con la sustracción.	Se le dificulta leer y comprender situaciones.	Lee y comprende situaciones cotidianas que plantean problemas que se resuelven con la sustracción.
Plantea posibles alternativas de resolución de problemas con situaciones de sustracción.	No propone maneras de resolver problemas con situaciones de sustracción.	Algunas veces propone ideas acerca de posibles soluciones para resolver problemas con situaciones de sustracción.	Busca y propone alternativas posibles de resolver problemas con situaciones de sustracción.
Trabaja en grupo asumiendo un rol activo.	No trabaja en grupo, no asume ningún rol ni participa en las actividades de integración y trabajo en equipo.	Se integra al grupo pero se le dificulta participar y asumir un rol participativo.	Se le facilita trabajar en grupo asumiendo un rol propositivo.
Formula nuevas situaciones problema y busca maneras de darles solución.	No formula nuevas situaciones problemas ni plantea maneras de darles solución.	Construye situaciones que plantea problemas pero se le dificulta buscar estrategias para darle solución.	Genera nuevas situaciones, da ideas para darles solución.
Expone y argumenta usando el lenguaje matemático.	No se ha apropiado del lenguaje matemático.	Tiene algunas nociones de los términos y trata de apropiarse de ellos pero se le dificulta la exposición ante el grupo.	Expone ante el grupo su trabajo utilizando un lenguaje matemático.

Anexo 6. Unidad de comprensión 3. Lenguaje

Libros: Me llamo Yoon, autor Helen Recorvits, Fernando Furioso, autores Hiawyn Oram y Satoshi Kitamura, Renata la gruñona, autores Miriam Moss y Lynne Chapman, La fuga, autor Yvan Pommaux, Lejos de mi país, autor Pascale Francotte, ¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!, autor Kathrin Schärer.

TÓPICO GENERADOR	METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	DE VALORACIÓN CONTINUA
¿Puedo viajar a través de la lectura?	<p>El estudiante comprenderá que puede hacer anticipaciones sobre el texto, a partir de las imágenes y del título.</p> <p>El estudiante comprenderá cómo los eventos de una historia tienen una secuencia temporal.</p> <p>El estudiante comprenderá cómo a partir del inicio y la trama de un cuento se le puede se pueden proponer dar finales diferentes.</p>	<p>Rutinas de pensamiento.</p> <p>Exploración</p> <p>Desarrollo de la rutina (VPP). Ver, Pensar, Preguntarse.</p> <p>Al iniciar cada cuento, se hará la indagación correspondiente, a través de la imagen.</p> <p>Investigación Guiada</p> <p>Lectura oral de cada uno de los cuentos.</p> <p>En grupos los estudiantes alteraran el orden de las imágenes de los acontecimientos para apoyar la creación de finales diferentes para los cuentos. Narración de los grupos respecto a los acontecimientos descritos por las imágenes.</p> <p>Elaboración de preguntas de los estudiantes y respuestas, por parte de pares, del contenido de los cuentos.</p> <p>Síntesis</p> <p>De manera individual identifican una oración relacionada con el contenido del cuento, después una frase y finalmente una palabra. Las escriben de forma individual y se exponen para ser leídas por los pares y docente.</p> <p>Escribe y dibuja, individualmente, un final diferente para el cuento.</p>	<p>Utilización de una rúbrica.</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Escritura de una idea que exprese una comparación entre el contenido del cuento y su experiencia de vida.</p>

Lo lee a sus compañeros de clase.

Anexo 7. Rúbrica de evaluación

Crterios	Nivel Inicial	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
Aporta al desarrollo de las actividades desde la oralidad.	No realiza aportes orales.	Expresa algunas ideas desde la oralidad. Aunque le cuesta escuchar las opiniones de los demás.	Expresa ideas coherentes desde la oralidad, oportuna y respetuosa.
Lee de forma fluida texto narrativo, empleando algunos signos de puntuación.	No realiza las lecturas propuestas.	Realiza la lectura separando las palabras en sílabas y algunas veces utiliza signos de puntuación.	Lee texto narrativo empleando algunos signos de puntuación.
Construye diferentes clases de textos escritos.	No construye textos escritos.	Construye textos cortos.	Construye los textos propuestos aplicando la ortografía.
Escribe textos con coherencia.	No escribe textos con coherencia.	Mantiene la coherencia sólo en algunos párrafos	Mantiene la coherencia durante todo el escrito
Se declara autor.	No escribe el nombre al finalizar los textos escritos.	Escribe su nombre, pero con algunos errores ortográficos.	Escribe su nombre en todos los escritos, de forma correcta.
Aplica las correcciones propuestas en los textos escritos, atendiendo a las indicaciones de la profesora.	No aplica las correcciones propuestas teniendo a las indicaciones de la profesora.	Aplica algunas correcciones propuestas para la construcción de los textos escritos atendiendo a las indicaciones de la profesora.	Aplica las correcciones propuestas para la construcción de textos escritos, atendiendo a las indicaciones de la profesora.

Anexo 8. Unidad de comprensión 4. Lenguaje

Recursos

El pastor mentiroso, Los caminantes, El burrito y el buey, Los muchachos y las ranas, El burrito y los libros.

TÓPICO GENERADOR	METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	DE VALORACIÓN CONTINUA
<p>¿Qué sucede cuando los animales hablan y además enseñan?</p> <p>“El pastor mentiroso”.</p> <p>“Los caminantes”.</p> <p>“El burrito y el buey”</p> <p>“Los muchachos y las ranas”</p> <p>“El burrito y los libros”.</p>	<p>El estudiante comprenderá como el título y las ilustraciones constituyen un referente para identificar el contenido de una fábula.</p> <p>El estudiante comprenderá como los eventos de una historia tienen una secuencia temporal.</p> <p>El estudiante comprenderá como a partir de sus propias vivencias se pueden construir fábulas, de manera colectiva.</p>	<p>Exploración</p> <p>Aplicación de la rutina (VPP). Ver, Pensar, Preguntarse.</p> <p>Al iniciar cada fábula, se hará la indagación correspondiente, a través de la imagen.</p> <p>Investigación Guiada</p> <p>Lectura oral de cada uno de las fábulas.</p> <p>Reconstrucción de los acontecimientos, a partir de las imágenes.</p> <p>Enumeración de algunas escenas de las fábulas en el orden en que se dieron los acontecimientos.</p> <p>Elaboración de preguntas de los estudiantes y respuestas, respecto al contenido de las fábulas.</p> <p>Aplicación</p> <p>En grupo identifican una palabra significativa de la fábula, posteriormente construyen una frase y finalmente una oración.</p>	<p>Utilización de una rúbrica.</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Construcción de fábulas de manera colectiva.</p>

Anexo 9. Rúbrica de evaluación

Criterios	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Aporta al desarrollo de las actividades desde la oralidad.	No realiza aportes orales.	En ocasiones realiza aportes orales.	Aporta desde la oralidad al desarrollo de las actividades

			propuestas de forma oportuna y respetuosa.
Lee de forma fluida diferentes tipos de texto, empleando los signos de puntuación.	No realiza las lecturas propuestas.	Realiza una lectura poco fluida y no utiliza signos de puntuación.	Lee cualquier tipo de texto utilizando algunos signos de puntuación.
Escucha atentamente la lectura y las opiniones de los pares y docente.	Mientras sus pares y docente hacen uso de la oralidad, interrumpe con frecuencia.	En ocasiones escucha con atención.	Escucha atentamente las opiniones de los pares y docente.
Construye diferentes clases de textos escritos con ilación y coherencia y se declara autor.	No construye textos escritos. Ni se declara autor.	Construye algunos de los textos propuestos con poca ilación y coherencia y se declara autor.	Construye los textos propuestos con ilación y coherencia y se declara autor.
Aplica las correcciones propuestas en los textos escritos.	No aplica las correcciones propuestas en los textos escritos.	Aplica algunas correcciones propuestas para la construcción de los textos escritos.	Aplica las correcciones propuestas para la construcción de textos escritos, en los tiempos acordados.

Anexo 10. Unidad de comprensión 5. Ciencias Sociales

TÓPICO GENERADOR	METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	DE VALORACIÓN CONTINUA
¿Cómo una manada puede constituir una familia?	El estudiante comprenderá como se forman diferentes familias. El estudiante comprenderá como está integrada su propia familia.	Exploración Presentación de imágenes de diferentes tipos de familias. Aplicación de la rutina (VPP). Ver, Pensar, Preguntarse. Investigación Guiada Lectura de un texto alusivo a la familia.	Utilización de una rúbrica. Retroalimentación Creación de un texto, relacionado con la familia, declarándose autores.

El estudiante comprenderá como las familias tienen derechos y deberes. Los niños construirán preguntas relacionadas con el texto y entre todos las responderán.

El estudiante comprenderá algunas de las problemáticas que enfrentan las familias de hoy. Aplicación de la rutina oración, frase, palabra, a partir del contenido de la lectura.

Realización del árbol genealógico.

Realización de una exposición sobre su familia a partir de un collage de fotografías familiares.

Entrega de tiras de papel que contienen derechos y deberes de la familia, lectura y discusión en grupo, clasificación en un mural expuesto en el salón.

Aplicación

Presentación del video de la canción “Benedicid oh señor las familias”
<https://www.youtube.com/watch?v=3S1oEQq-ZDk>

Identificación de las problemáticas que expone la canción de las familias, comparación con su propia realidad.

Elaboración de una collage donde los estudiantes realizan sus aportes resolviendo la siguiente pregunta ¿Qué hace fuerte nuestras familias?

Anexo 11. Rúbrica de evaluación

Crterios	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
----------	---------------	------------------	----------------

Escucha de forma atenta los demás miembros del grupo y aporta ideas.	No escucha las opiniones de los demás ni expresa sus ideas.	En ocasiones escucha a los demás y en ocasiones aporta sus propias ideas.	Escucha atentamente las opiniones de los demás y expresa de forma respetuosa las propias.
Propone preguntas y da alternativas de respuesta.	No propone preguntas ni aporta respuestas.	En ocasiones propone preguntas y en ocasiones ofrece respuestas.	Propone preguntas coherentes y aporta respuestas de forma respetuosa.
Construye textos desde la oralidad.	No construye textos orales.	En ocasiones construye textos desde la oralidad.	Construye textos orales con coherencia.
Realiza trabajos de forma colaborativa.	No participa en la realización de trabajos colaborativos.	En ocasiones participa en trabajos colaborativos, le cuesta asumir algunos roles.	Participa en trabajos colaborativos, asumiendo diferentes roles.
Construye textos escritos.	No construye textos escritos, ni se declara autor.	En ocasiones construye textos escritos y se le dificulta aplicar las correcciones.	Construye textos escritos con coherencia y ortografía, aplicando las correcciones y declarándose autor.
Se declara autor.	No escribe el nombre al finalizar los textos escritos.	Escribe su nombre, pero con algunos errores ortográficos.	Escribe su nombre en todos los escritos, de forma correcta.

Anexo 12. Unidad de comprensión 6. Ciencias Sociales

TÓPICO GENERADOR	METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	DE VALORACIÓN CONTINUA
¿Cómo puedo conocer y hacer respetar mis derechos sin dejar de lado mis deberes?	El estudiante comprenderá como fueron institucionalizados los derechos de los niños.	Exploración Presentación de imágenes de sobre los derechos de los niños. Aplicación de la rutina (VPP). Ver, Pensar, Preguntarse.	Utilización de una rúbrica. Retroalimentación Lectura de los textos creados por los niños donde se declaran autores.

<p>El estudiante comprenderá como el conocimiento de sus derechos contribuye a su libertad.</p>	<p>Investigación Guiada Lectura oral y comprensiva acerca de la historia de los derechos de los niños. Presentación del video, https://www.youtube.com/watch?v=kSD_Vs6TaG0</p>
<p>El estudiante comprenderá como los derechos llevan implícitos deberes.</p>	<p>Trabajo colaborativo, adjudicación de roles, donde se aplicará la rutina palabra, frase y oración.</p>
<p>El estudiante comprenderá como sus acciones contribuyen al fortalecimiento de los derechos de los niños.</p>	<p>Exposición de los trabajos colaborativos. Se presentará un mural donde se expondrán los derechos más importantes de los niños y previa invitación a los padres de familia, se construirán de forma colectiva los deberes que los acompañan. Exposición del mural.</p>
	<p>Aplicación De manera individual los estudiantes construirán texto acerca de la importancia de los derechos de los niños.</p>

Anexo 13. Rúbrica de evaluación

Criterios	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Escucha de forma atenta los demás miembros del grupo y aporta ideas.	No escucha las opiniones de los demás ni expresa sus ideas.	En ocasiones escucha a los demás y en ocasiones aporta sus propias ideas.	Escucha atentamente las opiniones de los demás y expresa de forma respetuosa las propias.
Construye textos desde la oralidad.	No construye textos orales.	En ocasiones construye textos desde la oralidad.	Construye textos orales con coherencia.

Realiza trabajos colaborativos.	No participa en la realización de trabajos colaborativos.	En ocasiones participa en trabajos colaborativos, le cuesta asumir algunos roles.	Participa en trabajos colaborativos, asumiendo diferentes roles.
Construye textos escritos y se declara autor.	No construye textos escritos, ni se declara autor.	En ocasiones construye textos escritos y se le dificulta aplicar las correcciones.	Construye textos escritos con coherencia y ortografía, aplicando las correcciones y declarándose autor.
Identifica sus derechos y los relaciona con sus deberes.	No identifica sus derechos ni los relaciona con sus deberes.	Se dificulta relacionar los derechos y los deberes.	Identifica sus derechos y los relaciona de forma clara con sus deberes.

Anexo 14. Unidad de comprensión 7. Ciencias Naturales

TÓPICO GENERADOR	METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	DE VALORACIÓN CONTINUA
¿Puedo conocer más acerca de mis amigos los animales?	El estudiante comprenderá cómo se clasifican los animales según el medio donde habitan.	Exploración Presentación de imágenes sobre los animales. Aplicación de la rutina (VPP). Ver, Pensar, Preguntarse.	Utilización de una rúbrica. Retroalimentación Construcción de un texto expositivo sobre los animales.
	El estudiante comprenderá cómo se clasifican los animales según su estructura interna.	Investigación Guiada Trabajo colaborativo, los estudiantes recibirán las imágenes de varios animales y después de asignar roles, discutirán y clasificarán los animales utilizando un mapa conceptual que se presentará en el tablero. Presentación de los videos.	
	El estudiante comprenderá cómo influyen los	Animales vertebrados https://www.youtube.com/watch?v=uQo9wZS2BC0	

animales en la vida del hombre.

Animales invertebrados

<https://www.youtube.com/watch?v=NOpzysr0PJQ>

En parejas los estudiantes aplicarán la rutina de pensamiento palabra, frase, oración y socializarán con los demás miembros del grupo el contenido de los videos. Lectura oral del texto “Los animales”.
Construcción de preguntas de forma individual, del contenido del texto, respuestas por parte del grupo.

Aplicación

El estudiante construirá un texto donde exprese la importancia de los animales en la vida del hombre. Se declara autor y lo comparte a través de la lectura en voz alta.

Anexo 15. Rúbrica de evaluación

Criterios	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Escucha de forma atenta los demás miembros del grupo y aporta ideas.	No escucha las opiniones de los demás ni expresa sus ideas.	En ocasiones escucha a los demás y en ocasiones aporta sus propias ideas.	Escucha atentamente las opiniones de los demás y expresa de forma respetuosa las propias.
Construye textos desde la oralidad.	No construye textos orales.	En ocasiones construye textos desde la oralidad.	Construye textos orales con coherencia.
Realiza trabajos colaborativos.	No participa en la realización de	En ocasiones participa en trabajos colaborativos, le	Participa en trabajos colaborativos,

	trabajos colaborativos.	cuesta asumir algunos roles.	asumiendo diferentes roles.
Construye textos escritos y se declara autor.	No construye textos escritos, ni se declara autor.	En ocasiones construye textos escritos y se le dificulta aplicar las correcciones.	Construye textos escritos con coherencia y ortografía, aplicando las correcciones y declarándose autor.
Construye mapas conceptuales a partir de información suministrada.	No construye mapas conceptuales.	Construye mapas conceptuales de forma incompleta.	Construye mapas conceptuales de forma completa, jerarquizando adecuadamente.

Anexo 16. Unidad de comprensión 8. Ciencias Naturales

TÓPICO GENERADOR	METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	DE VALORACIÓN CONTINUA
¿Quién es el astro rey?	<p>El estudiante comprenderá cómo el sol es el centro del sistema solar.</p> <p>El estudiante comprenderá cómo el sol se encuentra a millones de kilómetros de la tierra.</p> <p>El estudiante comprenderá cómo el sol influye en las actividades que se realizan durante el día.</p> <p>El estudiante comprenderá cómo el sol constituye la mayor fuente de energía de la tierra.</p>	<p>Exploración Presentación de imágenes del sol. Aplicación de la rutina (VPP). Ver, Pensar, Preguntarse.</p> <p>Investigación Guiada Presentación y lectura de un texto relacionado con el sol. Formulación de preguntas y construcción de respuestas relacionadas con el texto, entre pares.</p> <p>Video “El sol” https://www.youtube.com/watch?v=c9NRWrpQcWY Aplicación de la rutina oración, frase, palabra, de forma colaborativa.</p>	<p>Utilización de una rúbrica.</p> <p>Retroalimentación Presentación de imágenes del sol, para que a través del trabajo colaborativo armen un collage y lo expongan oralmente a los compañeros.</p>

Poesía “El sol”.
http://www.pacomova.es/poesias/invierno/el_sol_tiene_frio.htm
 Memorización y declamación de la poesía.
 Ronda
<https://www.youtube.com/watch?v=gy3al-Vc0OU>
 Interpretación de la ronda.
Aplicación
 Construcción de un texto individual relacionado con el sol.

Anexo 17. Rúbrica de evaluación

Criterios	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Escucha de forma atenta los demás miembros del grupo y aporta ideas.	No escucha las opiniones de los demás ni expresa sus ideas.	En ocasiones escucha a los demás y en ocasiones aporta sus propias ideas.	Escucha atentamente las opiniones de los demás y expresa de forma respetuosa las propias.
Construye textos desde la oralidad.	No construye textos orales.	En ocasiones construye textos desde la oralidad.	Construye textos orales con coherencia.
Realiza trabajos colaborativos.	No participa en la realización de trabajos colaborativos.	En ocasiones participa en trabajos colaborativos, le cuesta asumir algunos roles.	Participa en trabajos colaborativos, asumiendo diferentes roles.
Memoriza, declama e interpreta poesías y rondas.	No memoriza, no declama poesías ni interpreta rondas.	Se esfuerza en declamar poesías e interpretar rondas aunque no lo hace de manera completa.	Memoriza, declama e interpreta poesías y rondas con destrezas.
Construye textos escritos y se declara autor.	No construye textos escritos, ni se declara autor.	En ocasiones construye textos escritos y se le	Construye textos escritos con coherencia y ortografía, aplicando las

dificulta aplicar las
correcciones.

correcciones y
declarándose autor.

Referencias bibliográficas

- Alba, J., Angulo, A., Ramírez, H. y Triana, Y. (2015). Documento Programa del curso enseñabilidad de la matemática 2. Universidad de la sabana. Virtual Sabana.
- Aldana, S. (2012). *El Podcasts en la Enseñanza de la Lectoescritura para Grado Primero de la Institución Educativa Los Libertadores de Sogamoso*. Tomado de <http://hdl.handle.net/11285/571334>.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora y Sabelli, M. (2009). La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En *Transitar la formación pedagógica*. (pp 59-82) Buenos Aires, Paidós.
- Arias, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la psicorientación de la meta. *Escritos de psicología*, 6:72-84.
- Arnay, J. (1997). Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bachiller, F. (2015). *Desarrollo de habilidades para promover procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito en estudiantes de primero de primaria del colegio Brasilia Usme*. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Chía.
- Bernal, G y Núñez, A (2008) *La alfabetización inicial en los sectores populares*. CED LlanoGrande. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8d>.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, UAM. 79(5). pp 11 – 17.

Blanche Benveniste, C. La escritura, irreductible a un “código” En Ferreiro, E. (comp.)

(2002) Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona. Gedisa.

Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2011). Predictividad del rendimiento de la lectura: El segundo año básico. *Psyche*, 12 (2).

Bruer, J. (1995). Cambiando nuestras representaciones: pensar la educación desde nuevas perspectivas. En J. Bruer, *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. (págs. 289-297). Barcelona: Paidós Ibérica.

Bruner, J. (1999). La educación, puerta de la cultura. (Díaz Félix, traductor). Madrid: Visor. (Obra original publicada en 1997).

Bustos, A. (2006). Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía. (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/16158933.pdf>

Cajiao, F. (2013). ¿ Qué significa leer y escribir? En, *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (págs. 53-60). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Camilloni A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Soato, M. y Barcas, (1990). Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires. Paidós.

Camps, Ana. El aula como espacio de investigación y reflexión. Graó España.

Cassany Daniel. (1999). Construir la escritura. España. Paidós.

Casas, F, Numpaque, G y Sotelo D. (2008). Trayectos de un viaje hacia los libros: Condiciones actuales de la enseñanza de la lectura y la escritura. Cuadernos de lingüística hispánica, (12), 149-162.

Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización en América Latina, 1980-2010. *Revista Lectura y Vida*, año 31, n°4, 35-68.

Ciriani, G. y Peregrina,. (2007). *Rumbo a la lectura*. Buenos Aires: Colihue.

Colbert, V. (2009). Prólogo. Fundación Escuela Nueva. Volvamos a la gente, Escuela nueva- Escuela activa. Bogotá. (pp. 5-6).

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1997). Pequeños aprendices grandes comprensiones. ISBN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Chevallard, Y. (1998). La trasposición didáctica del saber sabio al saber enseñado. Tomado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf

Dubois, M. E. (2002). El proceso de lectura de la teoría a la práctica. Fondo de la cultura económica. México.

Fandiño, M. (2010). Múltiples aspectos del aprendizaje de la matemática. Bogotá. Magisterio.

Ferreiro, E. y Gómez, M (1982) Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: siglo XXI.

Flórez, R., y Gómez, D (2013) Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Florez, R., Arias, N y Benitez, L. (2011) Inequidades en salud comunicativa: el caso del aprendizaje inicial de la escritura. V.14 (2). Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/35391>

Florez, R., Arias, N y Guzman, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. Educación y educadores. N°. V.9 (1). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a08.pdf>

Flórez, R., Restrepo, M y Schwanenflugel (2007) Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica, el caso de la lectura. Bogotá : Universidad Nacional.

Flórez-Romero., Torrado, M.C., Mondragón, S. y Pérez, C. (2003) Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista colombiana de psicología*. 12 (1), 85-98.

Freire, P. (2004). La pedagogía de la autonomía. Paz y Tierra. Sao Paulo.

Gómez, P. (2007). El Análisis Didáctico en la Formación Inicial de Profesores de Matemáticas de Secundaria. Universidad de Granada.

Gutiérrez, D., Mesa, L. y Carvajal, M. (2014). Incidencia de la literatura infantil en los procesos de lectura y escritura de los procesos de Lectura y Escritura de los estudiantes del grado primero del Centro Educativo don Bosco (Doctoral dissertation, Corporación Universitario Minuto de Dios. Tomado de <http://hdl.handle.net/10656/3253>.

Hernández S, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.

López, A. (2013). La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones. Colombia: Magisterio.

López, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: Revista de educación* N° 27,95-107.

López, Y (2013). El placer de la lectura y la escritura en la escuela. En, *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela.* (págs. 15-23). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Massa, S. (2014). The Development of Critical Thinking in Primary School: The Role of Teachers' Beliefs. *In Procedia - Social and Behavioral Sciences* 141:387-392 · August 2014. "It is generally agreed that by learning only a content - based curriculum, children cannot become better thinkers able to give reasons for their conclusions, to think flexibly and creatively, to solve problems and make good decisions".

Ministerio de Educación Nacional, (2015). *Leer para comprender, escribir para transformar* Bogotá. ISBN.

Monarca, H. (2011). El pensamiento didáctico. *Tendencias Pedagógicas. Comunidades de aprendizaje*, 103-115.

Montiel E., G. (2002). Una caracterización del contrato didáctico en un escenario virtual. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México. Tesis Departamento de Matemática Educativa.

Nikerson, Raymond., Perkins, David., y Smith, Edward. (1994). *El pensamiento por medio del lenguaje y la manipulación de símbolos.* Paidós. Buenos Aires.

Pérez, M. & ICFES (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Doc.%20complemento%20lenguaje.pdf>

Piaget, J. (1972). *El tiempo y el desarrollo intelectual del niño. Problemas de psicología genética.* Barcelona. Ariel.

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, N° 7, pags. 45-56.

- Ríos, R. & Sáenz, J. (2012). Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia. *Universidad Nacional de Colombia eds.* 95-13.
- Ritchhart, Ron., Church, Mark., y Morrison, Karin. (2014). Hacer visible el pensamiento. Paidós. Buenos Aires.
- Romero, R. F., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica, el caso de la lectura.* Universidad Nacional.
- Sánchez, V., Romanutti, A.G., & Borzone de Manrique, A. (2007). Leer y escribir: textos expositivos en primer grado. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28 (1), 24,-31.
- Salmon, A. (1999). Ciclos temáticos: una alternativa para el desarrollo de la lectoescritura bilingüe. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 20 (4). 26-35.
- Salmon, A. (2001). Múltiples formas de cultivar lectores y escritores autónomos. Quito: Casa de la cultura ecuatoriana.
- Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. 30 (4), 62-69.
- Santos Trigo, L. (2014). La resolución de problemas matemáticos: fundamentos cognitivos. México. Trillas, Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas.
- Solano, C. (2011) *Necesidades psicolingüísticas y sociales de ingreso al primer grado con respecto a la lectura y escritura.* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Chía.
- Schiefelbein, E. (2009). Prólogo. En fundación escuela nueva volvamos a la gente, Escuela Nueva- Escuela Activa (pp. 5-6). Bogotá.
- Stone, M. (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Paidós. Buenos Aires.
- Trelease, J. (2012). *Manual de la lectura en voz alta.* Bogotá: Printer Colombiana.
- Vygotski, L. (1978). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. Vigotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (págs. 123-140). Barcelona: Grijalbo.