

Reflexiones de la práctica pedagógica de los docentes de la IEDI Sutatausa para la
transformación de la enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y
crítico

Consuelo del Pilar Nieto Pinilla

Franklin Harvey Roa Ángel

Yolanda Rubiano Aguilera

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

ABRIL 2018

Reflexiones de la práctica pedagógica de los docentes de la IEDI Sutatausa para la transformación de la enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico

Consuelo del Pilar Nieto Pinilla

Franklin Harvey Roa Ángel

Yolanda Rubiano Aguilera

Trabajo de grado para optar al título de: Magíster en Pedagogía

Asesor

Juan David Enciso

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

ABRIL 2018

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por darnos la oportunidad de formarnos en el campo de la pedagogía, a través de la cual logramos abrir el camino para transformar nuestra propia práctica y de esta forma enriquecer nuestro saber profesional.

A nuestras familias por su apoyo incondicional, su tiempo, dedicación, comprensión y sacrificio en este arduo proceso de formación.

Al Ministerio de Educación Nacional por brindarnos la oportunidad de fortalecer nuestro quehacer pedagógico mediante el programa Becas para la excelencia docente.

A la Universidad de la Sabana por la calidad de su formación integral, teniendo en cuenta el valor del ser humano como pilar en el desarrollo de la sociedad. Además por su esmero en la consecución del bienestar de los educandos. Así mismo, a los docentes por su loable aporte tanto humano como profesional en el seguimiento de nuestro proceso formativo.

A nuestro asesor Juan David Enciso Congote, por sus valiosos y respetuosos aportes que enriquecieron nuestro quehacer docente, además por su tiempo y seguimiento a la comprensión y desarrollo del presente proyecto de investigación.

A la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa, en cabeza del rector Jairo Humberto Gaitán Ballesteros por haber acogido el presente proyecto de investigación, y permitido los espacios para el acompañamiento realizado por nuestro asesor en el desarrollo de la praxis pedagógica. Al equipo investigador por su tiempo, esfuerzo, sus valiosos aportes y experiencias. Además, por compartir saberes y estrechar lazos de amistad que contribuyeron al desarrollo de este proyecto investigativo.

Dedicatoria

Este proyecto de investigación es dedicado a Dios por bendecirnos con esta grandiosa
oportunidad de continuar desarrollándonos como personas y profesionales.

A nuestras familias quienes con su esfuerzo nos han apoyado en esta labor de ser docentes.

A la Universidad de la Sabana por su grandiosa labor de formar de manera integral a los
formadores de esta sociedad.

A nuestro asesor quien con su orientación y profesionalismo nos guio en el desarrollo de esta
investigación.

A los estudiantes que son el motivo de transformar cada día nuestro ejercicio docente.

Resumen

El presente trabajo de investigación nació de la necesidad de transformar los procesos de enseñanza de la comprensión lectora de tres profesores de la IED Integrada de Sutatausa, dos de ellos de básica primaria que desarrollan su práctica pedagógica en contextos rurales de aula multigrado y uno en básica secundaria en aula numerosa con estudiantes adolescentes, buscando vislumbrar los elementos conceptuales y empíricos necesarios para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.

El trabajo de investigación se soportó en un enfoque cualitativo con alcance descriptivo en el diseño de investigación acción, cuyos pilares: observación de la problemática, planificación, acción, observación y reflexión de manera cíclica y flexible, llevaron a los profesores a realizar un análisis de su práctica y una transformación de la misma. Este enfoque permitió el fortalecimiento del saber pedagógico y disciplinar, vislumbrar la importancia de la visibilización del pensamiento en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en el contexto propio del aula multigrado y del trabajo con adolescentes.

Como resultado del proceso de investigación acción es importante resaltar que la enseñanza de la comprensión lectora, debe ser asumida como un asunto complejo que exige el mayor esfuerzo del profesor asumiendo la planeación de las clases de forma precisa, teniendo en cuenta que la lectura debe partir de un objetivo que guíe el desarrollo de la misma y la evaluación del proceso sea acorde con lo planeado.

Palabras clave: Enseñanza, reflexión pedagógica, investigación acción, niveles de comprensión lectora, visibilización del pensamiento.

Abstract

The following research was developed taking into account the necessity to change teaching process in the reading comprehension of three teachers in the IED Integrada de Sutatausa, two of them are primary school teachers who carried out their pedagogical practice in multiple levels and a secondary with teenagers learners in a country area. This is with the purpose to figure it out the conceptual and empirical elements necessary to improve in students' reading comprehension.

This research was based on in a qualitative focus with descriptive reach in the design in the action research which pillars such as: observation of the problem, planning, action, observation, and reflection in a flexible and cyclic way. Teachers took into account the pillars to develop an analysis about their own teaching practice and a transformation of it. The focus developed in this research let the enhancement of the pedagogical and disciplinary knowledge. Besides, to look the importance of making thinking visible in the teaching process of reading comprehension in the multiple levels in the classroom and the development with teenagers.

It is important to highlight the teaching of reading comprehension should be took as a complex subject that teacher has to be able to prepare lesson plan in an specific way, taking into account that the reading process should start from an specific goal that guide the development and evaluation of the process based on what has been planned.

Key words: teaching, pedagogical reflection, action research, reading comprehension levels, making thinking visible.

Tabla de contenido

Introducción	10
Capítulo 1 Planteamiento del problema	15
1.1 Antecedentes del problema	15
1.2 Justificación.....	44
1.3 Pregunta de Investigación	46
1.4. Objetivos	46
1.4.1 Objetivo general.	46
1.4.2. Objetivos específicos.....	46
Capítulo 2. Marco Referencial	47
2.1 Estado del Arte	47
2.2 Marco teórico	53
2.2.1 Lectura y sus concepciones	53
2.2.2 Concepción 1. Leer como un proceso simple de decodificación.	54
2.2.3 Concepción 2. Leer como un proceso complejo de construcción de sentido.....	56
2.3 Comprensión lectora	63
2.4 Niveles de lectura	65
2.5 Tipologías textuales.....	69

	8
2.6 Saberes previos.....	70
2.7 Estrategias de lectura.....	73
2.8 Escuela multigrado.....	76
2.9 Adolescencia.....	77
2.10 Pensamiento visible.....	78
Capítulo 3. Metodología.....	83
3.1 Diseño de investigación.....	83
3.2 Enfoque y alcance de la investigación.....	86
Capítulo 4. Contexto.....	89
4.1 Contexto municipio de Sutatausa.....	89
4.1.1 Contexto institucional.....	89
4.1.2 Contexto Sede bachillerato.....	90
4.1.3 Contexto Sede rural Juanes.....	92
4.1.4 Contexto Sede rural Pedregal.....	95
Capítulo 5. Fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información.....	97
5.1 Instrumentos de recolección de información.....	97
Capítulo 6. Categorías de análisis.....	100
Capítulo 7. Desarrollo de ciclos de reflexión en el proceso de investigación – acción.....	103
7.1 Fases uno y dos de los ciclos de reflexión proceso investigativo.....	103

7.1.1 Fase uno proceso investigativo sede bachillerato.	103
7.1.2 Fase dos proceso investigativo sede bachillerato.	120
7.1.3 Fase uno proceso investigativo sede Juanes.	132
7.1.4 Fase dos proceso investigativo sede Juanes.	144
7.1.5 Fase uno proceso investigativo sede Pedregal.	158
7.1.6 Fase dos proceso investigativo sede Pedregal.	179
Capítulo 8. Análisis de resultados	195
8.1 Análisis de resultados sede bachillerato	197
8.2 Análisis de resultados sede sede Juanes	204
8.3 Análisis de resultados sede Pedregal.....	215
9. Conclusiones, recomendaciones y aprendizajes pedagógicos y didácticos	233
10. Preguntas que emergen a partir de la investigación	249
Referencias	250
Anexos.....	258

Índice de tablas

Tabla 1. Resultados prueba de entrada estudiantes grado 802.	18
Tabla 2. Resultados prueba de entrada estudiantes sede Juanes lectura: los dinosaurios.	21
Tabla 3. Resultados de la prueba diagnóstica en el nivel literal de comprensión lectora sede rural Pedregal.	24
Tabla 4. Resultados de la prueba diagnóstica en el nivel inferencial de comprensión lectora sede rural Pedregal.	25
Tabla 5. Resultados de la prueba diagnóstica en el nivel crítico de comprensión lectora sede rural Pedregal.	25
Tabla 6. Proceso de comprensión de lectura.	142
Tabla 7. Resultados prueba de entrada estudiantes sede Juanes	145
Tabla 8. Concepciones de lectura docente bachillerato.	201
Tabla 9. Resultado análisis del trabajo realizado con los estudiantes.	202
Tabla 10. Categorías y subcategorías.	205
Tabla 11. Concepciones de lectura.	208
Tabla 12. Resultados de la lectura: los caracoles	210
Tabla 13. Datos obtenidos de la lectura los medios de comunicación.	213
Tabla 14. Datos de la lectura el honrado leñador.	214
Tabla 15. Rutina de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” sobre la comprensión lectora.	224
Tabla 16. Rutina de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” sobre las concepciones de lectura.	227

Índice de ilustraciones

Ilustración 1.Resultados pruebas saber grado tercero área lenguaje 2016 IEDI. Sutatausa.....	15
Ilustración 2.Resultados prueba saber grado quinto área lenguaje 2016. IEDI. Sutatausa..	16
Ilustración 3. Resultados prueba saber grado noveno área lenguaje 2016. IEDI. Sutatausa..	17
Ilustración 4.Formato de planeación institucional año 2016.....	27
Ilustración 5. Texto guía planeación y desarrollo de algunas clases.....	28
Ilustración 6.Proceso enfoque investigación cualitativa.	88
Ilustración 7. Fotografía IEDI. Sutatausa, sede bachillerato.....	92
Ilustración 8. Fotografía IEDI. Sutatausa, planta física sede Juanes.....	94
Ilustración 9. Fotografía IEDI. Sutatausa, planta física sede Pedregal..	96
Ilustración 10. Registro fotográfico de los cuadernos de algunos estudiantes, ejercicio de comprensión de lectura..	106
Ilustración 11.Desarrollo de una actividad de comprensión lectora al aire libre grado 802.	108
Ilustración 12. Fotografía ejercicio de evaluación.	110
Ilustración 13.Explicación docente con el apoyo de la proyección de un vídeo y toma de apuntes por parte de los estudiantes.....	113
Ilustración 14. Desarrollo de la rutina de pensamiento GCC Elaborar mapas conceptuales.	120
Ilustración 15. Desarrollo de la rutina de pensamiento GCC Elaborar mapas conceptuales.	120
Ilustración 16. Desarrollo de la rutina de pensamiento Titular y ¿qué te hace decir eso?, ejercicio de comprensión de lectura realizado por los estudiantes del grado 802.	129
Ilustración 17. Desarrollo de la rutina de pensamiento Titular y ¿qué te hace decir eso, ejercicio de comprensión de lectura realizado por los estudiantes del grado 802.	130

Ilustración 18. Socialización en el patio de la institución de la rutina de pensamiento Titular y ¿qué te hace decir eso?.....	131
Ilustración 19. Ejercicio de comprensión lectora los caracoles realizado por los estudiantes grado cuarto y quinto.....	148
Ilustración 20. Ejercicio comprensión lectora: la fábula. Visita del asesor.	150
Ilustración 21. Trabajo cooperativo ejercicio comprensión lectora..	151
Ilustración 22. Desarrollo de clase. Docente haciendo uso del saber disciplinar y pedagógico.	152
Ilustración 23. Ejercicio comprensión lectora: Los medios de comunicación.....	153
Ilustración 24. Ejercicio comprensión lectora cuento: Romeo y Julieta..	155
Ilustración 25. Ejemplo de la estructura de los estándares del lenguaje..	159
Ilustración 26. (Adaptación). Secuencia de enunciados y subprocesos de los estándares Básicos del lenguaje en el factor de comprensión e interpretación textual.....	161
Ilustración 27. Formato de la rutina de pensamiento “Antes pensaba-Ahora pienso” en su fase inicial sobre lo que piensan los estudiantes del objetivo de la clase.	180
Ilustración 28. Formato de la rutina de pensamiento “Veo-Pienso-Me pregunto-Supongo y Compruebo mis hipótesis” sobre el tema de la lectura con prelación en su fase inicial.....	181
Ilustración 29. Formato de rutina de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” (Fase final) sobre el objetivo de la clase.	182
Ilustración 30. Formato de rutina de pensamiento “Veo-pienso-me pregunto” (Fase final), sobre el tema de la lectura.....	183
Ilustración 31. Resultados obtenidos en la comprensión de lectura: los caracoles con los estudiantes de grado cuarto y quinto.....	210

Ilustración 32. Resultados obtenidos en la comprensión lectora: los medios de comunicación. 213

Ilustración 33. Resultados de la lectura: El honrado leñador estudiantes grado cuarto y quinto. 215

Introducción

El presente trabajo de investigación refleja las reflexiones y transformaciones de la práctica pedagógica de tres profesores en la enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico, mediante un ejercicio de investigación acción en el aula en la IED Integrada de Sutatausa, que busca generar un mayor grado de comprensión de lectura en los estudiantes. La investigación se desarrolla, por un lado, en un contexto de aula multigrado rural en primaria y el otro en un contexto de aula numerosa con adolescentes en bachillerato, mediante el análisis de tres categorías: enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

Se presentan los antecedentes del problema y la justificación que permiten vislumbrar la razón de la investigación, nutrida con referentes teóricos y evidencia empírica, así como la metodología desarrollada en el aula de cada uno de los profesores investigadores.

El documento permite observar un diagnóstico de las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora que los profesores venían realizando, y deja ver cómo, a partir del análisis sistemático de su práctica, éstas van siendo modificadas mediante un trabajo colaborativo. De esta forma, en el ejercicio de enseñanza individual de cada profesor investigador, se van introduciendo cambios que corresponden con una dinámica en espiral de observación, planeación, acción y reflexión propias del diseño de investigación acción.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes del problema

El presente proyecto de investigación busca reflexionar y transformar la práctica pedagógica en torno a los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes de la IEDI de Sutatausa, puesto que a partir del análisis de las pruebas SABER del año 2016 referente a la competencia lectora y al diagnóstico que cada docente investigador realizó, se evidenció la necesidad de fortalecer este proceso.

El análisis de las pruebas SABER, da el punto de partida para mejorar los procesos de enseñanza, puesto que éstas permiten entender el estado actual de la comprensión lectora de los estudiantes. A partir de lo anterior, el docente puede enriquecer el saber disciplinar de la misma, teniendo en cuenta el desarrollo de los niveles de lectura en la búsqueda de transformar la práctica y generar estrategias para desarrollar comprensión en los estudiantes. Acorde con lo expuesto, se relacionan los resultados de las pruebas SABER 2016 y el análisis de los aprendizajes de la competencia lectora en que los estudiantes de los ciclos tercero, quinto noveno presentan mayor dificultad.



Ilustración 1. Resultados pruebas saber grado tercero área lenguaje 2016 IEDI. Sutatausa. Fuente: Reporte para la Excelencia (2017).

En el grado tercero, los resultados de las pruebas Saber en el área de Lenguaje se evidencia que el 30% de los estudiantes se encuentran entre un nivel insuficiente y mínimo. Al analizar los aprendizajes de la competencia lectora se observa que más del 25% de los estudiantes no identifican la estructura, ni recuperan la información explícita del contenido de un texto, esto hace referencia al nivel literal de lectura. Así mismo, más del 26% de los estudiantes no recuperan información implícita, ni identifican la estructura ni los elementos de la situación comunicativa de un texto, esto hace referencia al nivel inferencial de lectura. De igual manera el 12% de los estudiantes no comparan textos de diferente formato, ni reconocen la finalidad del mismo para dar cuenta de sus relaciones, esto hace referencia al nivel y crítico de lectura.



Ilustración 2. Resultados prueba saber grado quinto área lenguaje 2016. IEDI. Sutatausa. Fuente: Reporte para la Excelencia (2017).

En el grado quinto, el 30% de los estudiantes se encuentra en el nivel mínimo en la prueba de lenguaje. Al analizar los aprendizajes de la competencia lectora se evidencia que más del 50% de los estudiantes no reconoce los elementos comunicativos, ni la información explícita e implícita de la situación comunicativa, que hace referencia a los niveles de lectura literal e inferencial. Así mismo más del 26% de los estudiantes no relacionan textos ni tienen en cuenta los saberes

previos para analizar aspectos ideológicos del texto, esto hace referencia a los niveles inferencial y crítico de lectura.



Ilustración 3. Resultados prueba saber grado noveno área lenguaje 2016. IEDI. Sutatausa. Fuente: Reporte para la Excelencia (2017).

En la prueba de Lenguaje del grado noveno, se observa que el 23% de los estudiantes están en un nivel mínimo. Al analizar los aprendizajes de la competencia lectora se evidencia que más del 58% no identifica la estructura explícita de un texto, así mismo del 41% de los estudiantes no reconocen los elementos implícitos, ni la información explícita e implícita de un texto, de igual manera más del 57% no reconoce el sentido global de un texto, esto hace referencia a los niveles literal e inferencial de lectura y más del 53% no moviliza saberes previos para ampliar contenidos ideológicos que hace referencia a los niveles inferencial y crítico de lectura.

El anterior análisis es un insumo que expone los aprendizajes en que los estudiantes presentan mayor dificultad en la competencia lectora a la luz de los niveles de lectura literal, inferencial y crítico. A raíz de estos hallazgos, se identifica la necesidad de realizar un diagnóstico de manera individual por parte de los docentes investigadores sobre la comprensión lectora en los estudiantes, que fundamente la información de los resultados obtenidos en las pruebas SABER y permita a los docentes tener una referencia cercana a su realidad educativa.

Avanzado en el presente análisis, a continuación se presenta el diagnóstico realizado a los estudiantes al inicio del proceso investigativo que permite dar cuenta de su estado frente a la competencia lectora en sus tres niveles.

1.1.1 Diagnóstico de comprensión lectora grado 802.

Al inicio del proceso de reflexión y transformación de la práctica de la enseñanza de la comprensión lectora, se realizó una prueba de entrada a los estudiantes del grado 802 para observar su comprensión y analizar los aprendizajes de la competencia lectora en que necesitan mayor refuerzo por medio de la transformación de la enseñanza, arrojando los siguientes resultados:

Tabla 1.

Tabla 1. Resultados prueba de entrada estudiantes grado 802.

Nivel de lectura	Número de pregunta	Aprendizajes
Literal	Pregunta número uno.	El 49% de los estudiantes no identifica información de la estructura explícita del texto. El 51 % sí identifica la información.
	Pregunta número cinco.	El 32% de los estudiantes no evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (tipo de texto). El 68% de los estudiantes sí evalúa las estrategias.
	Pregunta número seis.	El 61% de los estudiantes no reconoce información explícita de la situación de comunicación. El 39% de los estudiantes sí la reconoce.
Inferencial	Pregunta número dos.	El 68% de los estudiantes no relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto (tema). El 32% de los estudiantes relaciona identifica y deduce información.
	Pregunta número cuatro.	El 25% de los estudiantes no reconoce los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Intención comunicativa del autor). 74% reconoce los elementos implícitos.
Critico	Pregunta número tres.	El 42% de los estudiantes no relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos, el 58% relaciona textos.

Fuente: los autores (2016). Análisis realizado a partir los aprendizajes de la competencia lectora basado en la aplicación de una prueba SABER, 9, 2015 en clase de lengua castellana.

Al observar la prueba se evidencia que el 47% del porcentaje promedio de los estudiantes no respondió de manera correcta el nivel literal de lectura, así mismo el 46% del porcentaje promedio de los estudiantes no respondió de manera correcta en el nivel inferencial y el 42 % del porcentaje promedio de los estudiantes no respondió de manera correcta en el nivel crítico de lectura.

Adicional al diagnóstico anterior, se realizó el análisis de las actividades desarrolladas en clase, como la solución de guías de lectura y los escritos de los estudiantes, en el marco de los niveles de lectura, literal inferencial y crítico. El primer nivel implica conocer la organización interna de las palabras (morfología) y la función que cumplen en un texto (sintaxis). Es decir, identificar el orden y la función de las palabras, ayuda al lector a anticipar y predecir las palabras en un texto, los personajes, esto es conocer, los procesos estructurales o gramaticales (Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2007). De esta manera, al analizar los ejercicios de los estudiantes se observa que algunos estudiantes no reconocen el significado de algunas palabras, se les dificulta identificar la información local y las ideas explícitas principales y secundarias en un texto.

El segundo hace referencia a la relación con los procesos relacionados con la semántica textual discursiva, es decir, a la interpretación que realiza el lector de un texto, implica la atribución de significados y la relación de los mismos con los saberes previos del lector, además de la relación que realiza de la lectura con el contexto y el sentido dual entre la información explícita y el sentido implícito de un texto (Flórez, et al., 2007). En este caso algunos estudiantes les cuesta reconocer aspectos del texto con su contexto y con sus saberes previos, no identifican las ideas principales y las secundarias implícitas de una lectura, ni el tema del texto, además, se les dificulta reconocer el propósito del autor.

Por último, el nivel crítico hace referencia a la capacidad que tiene el estudiante de cuestionar un texto, de hacerse preguntas, de indagar sobre lo que le quiere decir el texto, analizar las posturas ideológicas del autor. En este nivel algunos estudiantes del grado 802 presentan dificultades al reflexionar acerca de temas de la lectura, asumir una postura crítica frente a la misma y realizar preguntas de las temáticas.

Por todo lo anterior, es necesario por parte de la docente investigadora fortalecer el conocimiento disciplinar del contenido, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de la competencia lectora en los tres niveles de lectura.

1.1.2 Diagnóstico sede Juanes.

Al analizar la problemática manifiesta por los docentes investigadores se desarrolló una prueba diagnóstica de fluidez y comprensión lectora, titulada los dinosaurios, para los grados cuarto (dos estudiantes) y quinto (cinco estudiantes), material tomado del Programa Todos Aprender (PTA, 2017) (ver anexo prueba de diagnóstico y planeación de clase sede Juanes en el blog http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diagnostico-de-comprension-lectora-sede_26.html), la cual consistió en realizar una lectura y contestar unas preguntas de los tres niveles (literal, inferencial y crítico). Las preguntas 1 y 2 pertenecen al nivel literal, las preguntas 3 y 4 nivel inferencial la pregunta 5 al nivel crítico, la cual arrojó los siguientes resultados:

Tabla 2. Resultados prueba de entrada estudiantes sede Juanes lectura: los dinosaurios.

Niveles de lectura		Literal		Inferencial		Crítico	Respuestas correctas
Grado	Participante	¿?1A	¿?2C	¿?3C	¿?4A	¿?5B	
Quinto	N. N	A	B	C	D	A	2
Quinto	N. N	C	B	C	C	A	1
Quinto	N, N	C	B	C	B	A	1
Quinto	N. N	C	A	D	B	A	0
Quinto	N. N	A	D	A	C	B	2
Cuarto	N. N	A	B	D	B	A	1
Cuarto	N. N	C	A	C	C	A	1
Respuestas correctas	correctas	3	0	4	0	1	

Fuente: los autores (2016).

Resultados de la evaluación

Tras la realización de la prueba en referencia al nivel literal de comprensión lectora, tres estudiantes contestaron de manera adecuada la primera pregunta. En cuanto al segundo y cuarto interrogante, ningún estudiante contestó de manera acertada, y en lo concerniente a la tercera pregunta, cuatro estudiantes la contestaron positivamente. Frente a la quinta pregunta (de nivel crítico), solamente un estudiante tuvo una respuesta apropiada; hecho que da cuenta de las dificultades en la comprensión lectora en cada uno de los niveles evaluados y permiten entender que no ubican información puntual del texto, no relacionan información para hacer inferencias de lo leído ni evalúan, ni reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

Esta prueba se desarrolló en el marco del PTA (2017) como una actividad para evaluar la fluidez y la comprensión lectora, en la cual los estudiantes debían leer en voz alta y la profesora investigadora debía llevar control del tiempo. De igual manera, a medida que el estudiante leía, la profesora realizaba un seguimiento a la velocidad y calidad de la lectura que estaban realizando.

En el desarrollo de la prueba la profesora dio a los estudiantes las indicaciones necesarias, sin embargo, cabe resaltar que la mayoría de ellos asumieron la prueba como una apuesta para ver quien tardaba menos tiempo en realizarla, hecho que pudo haber incidido en su desempeño, puesto que faltó análisis en la resolución de las preguntas.

Posterior al análisis de las respuestas, la profesora propuso retomar el documento como un ejercicio de metacognición para que los estudiantes orientados por ella corrigieran las respuestas del cuestionario y poder así vislumbrar aquello en lo que estaban presentando dificultades. Así mismo, se realizó la evaluación de manera general y en voz alta para que sean los mismos estudiantes quienes analicen sus comprensiones.

De acuerdo al plan de lectura, se propuso realizarla de manera silenciosa, sin embargo, algunos estudiantes leían en voz alta, lo cual dificulta la concentración del resto del grupo. Como estrategia de clase, se llevó a cabo la lectura en voz alta al azar, que permitió ver qué estudiantes estaban desarrollando la actividad correctamente y si estaban atentos al ejercicio, dado que debían hacer una lectura grupal como parte de un mismo hilo conductor.

Prosiguiendo en el análisis de las respuestas, la profesora llevó a cabo la estrategia de activación de los saberes previos, a partir de la cual se buscó que los estudiantes vincularan sus conocimientos frente al tema de la lectura y participaran activamente en este proceso.

De acuerdo al desarrollo de la prueba de comprensión lectora, cabe realizar las siguientes anotaciones:

De manera general, se debe reforzar la entonación, fluidez y signos de puntuación en búsqueda de una mejor comprensión, ya que estos elementos intervienen en ella. La falta de atención por parte de la mayoría de los estudiantes pudo haber incidido en el desempeño de la prueba, razón por la cual se piensa en mejorar los procesos en que se den instrucciones y el seguimiento por parte de ellos.

1.1.3 Diagnóstico sede rural Pedregal.

El presente análisis se da a partir de la lectura “Plaga de babosas o limacos y de caracoles, evitarlas y combatirlas de forma ecológica” ver anexo en el blog

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diagnpostico-de-comprension-lectora.html>

A partir de esta lectura, se diseñó la prueba que fue desarrollada con los grados cuarto (dos estudiantes) y quinto (una estudiante), y que constó de quince (15) preguntas, de las cuales diez (10) fueron de nivel literal, dos (2) de nivel inferencial y tres (3) de nivel crítico, todas ellas diseñadas por el profesor investigador para ser contestadas de forma libre, es decir sin opción de múltiple respuesta. Los resultados se relacionan a continuación:

Tabla 3. Resultados de la prueba diagnóstica en el nivel literal de comprensión lectora sede rural Pedregal.

Nivel de lectura literal		Grado			Total general	Porcentaje general
		4º	Estudiante	5º		
Pregunta	Respuesta	1	2	1		
1	Acierto	X			1	33.3
	Desacierto		X	X	2	66.6
2	Acierto	X		X	2	66.6
	Desacierto		X		1	33.3
3	Acierto	X		X	2	66.6
	Desacierto		X		1	33.3
4	Acierto	X		X	2	66.6
	Desacierto		X		1	33.3
5	Acierto			X	1	33.3
	Desacierto	X	X		2	66.6
6	Acierto	X	X	X	3	100
	Desacierto				0	0
7	Acierto			X	1	33.3
	Desacierto	X	X		2	66.6
8	Acierto	X	X	X	3	100
	Desacierto				0	0
9	Acierto		X	X	2	66.6
	Desacierto	X			1	33.3
10	Acierto		X	X	2	66.6
	Desacierto	X			1	33.3
Total	Acierto	6	4	9	19	63.3
individual	Desacierto	4	6	1	11	36.6
Porcentaje	Acierto	60	40	90		
individual	Desacierto	40	60	10		

Fuente: los autores (2016).

Luego de realizada la prueba, se evidencia que las preguntas 6 y 8 fueron las únicas en que la totalidad de los estudiantes respondieron acertadamente, lo cual permite entender que los lectores logran identificar las diferencias características entre los animales descritos, así como rescatar información acerca de su reproducción, es decir recuperan información explícita y local, sin embargo, es un número bajo, siendo que la información está explícita en el texto. De manera general, el grupo muestra un 63.3% de respuestas acertadas y un 36.6% de desaciertos, lo que deja ver que apenas hay un 26.7% sobre la media, hecho que permite notar dificultades en cuanto a la recuperación de información explícita global contenida en el texto.

Tabla 4. Resultados de la prueba diagnóstica en el nivel inferencial de comprensión lectora sede rural Pedregal.

Nivel de lectura Inferencial		Grado			Total general	Porcentaje general
		4º	5º	Estudiante		
Pregunta	Respuesta	1	2	1		
1	Acierto	X	X	X	3	100
	Desacierto				0	0
2	Acierto	X	X	X	3	100
	Desacierto				0	0
Total individual	Acierto	2	2	2	6	100
	Desacierto	0	0	0	0	0
Porcentaje individual	Acierto	100	100	100		
	Desacierto	0	0	0		

Fuente: los autores (2016).

El desarrollo de la prueba en el nivel inferencial de lectura arrojó un 100% de aciertos, hecho que da a entender que en esa prueba todos los estudiantes recuperen información implícita contenida en el texto y reconocen elementos implícitos sobre los propósitos del mismo.

Tabla 5. Resultados de la prueba diagnóstica en el nivel crítico de comprensión lectora sede rural Pedregal.

Nivel de lectura crítico		Grado			Total general	Porcentaje general
		4º	5º	Estudiante		
Pregunta	Respuesta	1	2	1		
1	Acierto	X	X	X	3	100
	Desacierto				0	0
2	Acierto				0	0
	Desacierto	X	X	X	3	100
3	Acierto	X			1	33.3
	Desacierto		X	X	2	66.6
Total individual	Acierto	2	1	1	4	44.4
	Desacierto	1	2	2	5	55.5
Porcentaje individual	Acierto	66.6	33.3	33.3		
	Desacierto	33.3	66.6	66.6		

Fuente: los autores (2016).

En la prueba correspondiente al nivel crítico, los estudiantes tuvieron un acierto del 100% solamente en la pregunta número uno, así como un 100% de desaciertos en la pregunta número dos, sumado a esto, un 66.6% de las respuestas a la pregunta número tres tuvo un resultado

negativo, para un global de 44% de aciertos y un 55.5% de desaciertos, lo que permite entender que los estudiantes presentan dificultades para relacionar textos entre sí y no recurren a sus saberes previos para ampliar referentes e ideas.

1.1.4 Análisis práctica pedagógica de los docentes investigadores.

En línea con el análisis expuesto, es fundamental observar también, de qué manera venía dándose la práctica de enseñanza de la comprensión lectora por parte de los docentes investigadores, previo al inicio de este proyecto de investigación. De acuerdo con esto, se expone el diagnóstico que busca vislumbrar las maneras en que se ha venido reflexionando y transformando la práctica pedagógica en torno a los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes de la IEDI de Sutatausa, que permita hacer transformaciones tanto de las concepciones de lectura, como en la manera de enseñarla.

Planeación-Pensamiento

Para llevar a cabo la planeación, de manera histórica se ha tomado como referente el plan del área organizado por el grupo de docentes del área de humanidades-lengua castellana y otros docentes de primaria. En este plan, están expuestos los siguientes puntos: misión, visión, justificación, objetivo general específicos, enfoque pedagógico del área, estándares, competencias, contenidos temáticos, criterios metodológicos del área, criterios de evaluación del área, proyectos pedagógicos.

De acuerdo a lo anterior y tomando en cuenta el formato estipulado por la coordinación académica (Ver ilustración 4), se lleva a cabo la planeación periodo a periodo. En él van incluidos aspectos como estándares, competencias, contenidos, criterios metodológicos, criterios

de evaluación y plan de mejoramiento. No se realiza una planeación escrita diariamente para el desarrollo de las sesiones de clase, sino que ésta es elaborada a partir de la planeación del periodo, la cual no contempla un progreso del aprendizaje del estudiante, sino que abarca los contenidos propuestos al inicio del año.

ESTANDAR	COMPETENCIA	CONTENIDO	CRITERIOS METODOLÓGICOS	CRITERIOS DE VALUACIÓN	PLAN DE MEJORAMIENTO

Ilustración 4. Formato de planeación institucional año 2016. Fuente: I.E.D. Integrada de Sutatausa. Tomado de la planeación de clases de la IEDI Sutatausa (2016).

Pese a que en el formato de planeación estén presentes otros aspectos que acompañan al de los contenidos, es éste el que presenta mayor relevancia. Por lo general, los docentes investigadores están pensando en qué parte de los contenidos va cada profesor; es habitual en las conversaciones entre los profesores investigadores indagar por este tema. Además existe una preocupación generalizada entre los profesores por los contenidos, por avanzar en la mayor cantidad de éstos en el menor tiempo posible.

De igual forma, en la ejecución de la planeación, no se tienen en cuenta los saberes previos de los estudiantes, sus intereses particulares, ni su contexto, aspectos que son desarrollados por cada profesor tomando como referencia, en la mayoría de los casos, libros de texto (ver ilustración 5), internet y el apoyo que otorga la experiencia. Estas fuentes de consulta son asumidas por los profesores dado que en ellas se encuentran organizados varios elementos (en su gran mayoría conceptuales), que ayudan a dar forma a la planeación. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) destaca en el documento de los estándares de lenguaje que deben tenerse en cuenta que los subprocesos básicos “pueden y deben enriquecerse a partir de los intereses del

estudiante, las características de la institución, las necesidades de la región, la creatividad del maestro, etc” (p. 30).

Planeación general de los contenidos				
Proyecto 1. La comunicación y sus medios				
Proyecto 2. Libros y curiosidades				
Lectura	Lectura	Pág.	Lectura	Pág.
	• Texto argumentativo: <i>La importancia de la radio</i>	14	• Texto expositivo: <i>¿Cómo medían el tiempo en la antigüedad?</i>	60
	• Texto narrativo: <i>La magia de la radio</i>	20	• Texto informativo: <i>¿Cómo se hace un libro?</i>	63
	• Texto dialogado: <i>El día de la Tierra (guión radial)</i>	28	• Texto expositivo: <i>Microorganismos</i>	72
	• Texto publicitario: <i>Anuncios publicitarios</i>	32	• Texto narrativo: <i>El país con el “des” delante</i>	83
	• Texto periodístico: <i>La radio o la televisión (entrevista)</i>	43	• Texto expositivo. <i>Úsalo una vez más</i>	88
	• Texto epistolar: <i>La carta familiar y la carta administrativa</i>	45		

Ilustración 5. Texto guía planeación y desarrollo de algunas clases. Fuente: Proyecto comunicativo 4. Editorial Educar Editores. Bogotá 2002.

Reafirmando lo anterior, es importante destacar también que la definición de los contenidos se da según la experiencia de los profesores investigadores. En el caso de los más antiguos en el ejercicio docente, su experiencia les permite tener mayor claridad sobre qué contenidos abordar en determinado grado, mientras que en el caso de los menos conocedores, debe hacerse tomando como insumo los libros de texto o recurriendo a la experiencia que se tuvo como estudiante.

Los elementos restantes, criterios metodológicos, criterios de evaluación y plan de mejoramiento, son definidos por cada profesor, muchas veces tomando como referencia planeadores pasados.

En cuanto a la planeación de la competencia lectora, como ya se ha resaltado, el referente es el plan del área de humanidades-Lengua Castellana, así como el documento de los estándares básicos de lenguaje. Los diversos componentes de la planeación, respecto a la competencia lectora, son descritos también según estos documentos. Los profesores investigadores asumen la planeación de la competencia lectora desde estos aspectos aunque no de manera detallada, sino

general y como parte de una planeación global que contempla también la competencia escritora, literatura, medios de comunicación y ética de la comunicación (MEN, 2006).

En el ejercicio de la planeación, los profesores investigadores se centran en aspectos gramaticales y sintácticos, y no específicamente en la comprensión de textos, debido a varias causas entre las que están el desconocimiento disciplinar de la comprensión lectora y sus niveles y las dinámicas propias de ejercicio profesional, como lo es el aula multigrado y el aula con adolescentes.

Enseñanza

Al analizar el proceso de enseñanza, los docentes investigadores observan que en el desarrollo de su práctica pedagógica presentan carencias respecto al conocimiento didáctico del contenido, entendiéndose éste según Leal (2014) como la capacidad de integrar los conocimientos propios de una disciplina con la enseñanza y la forma como el docente los lleva al aula. De esta manera, al abordar el conocimiento didáctico del contenido según Leal (2014) se realiza desde tres conocimientos básicos que actúan de manera recíproca entre sí como el conocimiento disciplinar, el conocimiento de didáctica y el conocimiento del contexto de los estudiantes y de sus intereses.

Avanzando en el presente razonamiento, los docentes investigadores reflexionan sobre la necesidad de fortalecer su conocimiento disciplinar de la comprensión de lectura en los niveles literal, inferencial y crítico. Aspecto que interfiere en la enseñanza- aprendizaje de la misma.

Concerniente a lo anterior, Orlay (2007) afirma:

En lo referente al conocimiento del contenido de la disciplina, se afirma que no es posible enseñar algo sobre lo que no se sabe, así, la enseñanza de una disciplina requiere de un

conjunto de conocimientos que la fundamentan; para enseñar algo es una obviedad conocer ese algo (Citado en Leal, 2014, p. 101).

A este respecto, es importante mencionar que los docentes investigadores no desconocen de manera total la disciplina, no obstante, no cuentan con un amplio conocimiento disciplinar para la enseñanza de la comprensión lectora, debido al ejercicio docente que se realiza en el aula multigrado (en el caso de los docentes de primaria) y a su formación en pregrado, dificultando así la enseñanza de la misma.

En línea con lo anterior, cabe resaltar que el conocimiento desarrollado en los diferentes procesos y momentos formativos como el pregrado, es determinante de las concepciones que se tienen de lectura y en consecuencia, de las formas en que se enseña. El Conocimiento profesional del profesor es una construcción empírica y académica que se da en el ejercicio de la práctica pero también en los espacios formativos (Bolívar, 2005).

De manera similar, en referencia al conocimiento profesional del profesor y su construcción empírica y académica, Martínez, Valbuena, Molina y Hederich (2013) señalan que:

La práctica del profesorado constituye un ejercicio académico que es posible gracias al conocimiento que ellos poseen, dicho conocimiento a la vez se configura y reconfigura de diversos saberes y conocimientos (en tanto empíricos como formalizados) a partir de diferentes fuentes (principalmente la experiencia y la académica). (p.24)

Apoyado estas ideas, para los profesores investigadores, la formación base es un elemento coyuntural en la definición de las concepciones y prácticas de enseñanza de la comprensión lectora, dado que los docentes investigadores que orientan básica primaria no poseen los conocimientos disciplinares propios de la materia objeto del presente trabajo de investigación,

debido a su titulación en Educación física y en el caso de la docente de lengua castellana, su formación no fue orientada en el desarrollo de competencias de enseñanza para la básica.

Para efectos de esta investigación, se entiende que la formación profesional en el pregrado influye en el cómo se enseña; la formación en pregrado es determinante en el desarrollo de aprendizajes y concepciones de lo que significa ser profesor. Al respecto, Gudmundsdottir y Shulman (1993) mencionan que:

Los profesores en formación necesitan ser conscientes del proceso que deben emprender para hacer que el conocimiento del contenido sea asequible para los alumnos, (...) para que comiencen a redefinir su Conocimiento de la Materia y, por tanto, a construir su Conocimiento Didáctico del Contenido (Citados en Bolívar, 2005, p.17).

En este espacio y momento de la vida del profesional de la enseñanza, se crean imaginarios que configuran unas formas de llevar a cabo la práctica. No obstante, en el momento del ejercicio docente se evidencian discrepancias entre la teoría y la práctica, ya que en el pregrado se lleva a cabo una fundamentación principalmente teórica (conocimiento del contenido y pedagógico) que en la realidad se ve desdibujada de acuerdo al contexto y a la cotidianidad del aula, esto porque es complejo desde la formación en pregrado, desarrollar un conocimiento práctico específico de la enseñanza. De igual forma, la formación escolar de la básica influye en la enseñanza puesto que allí se configuran unas concepciones y fundamentos teórico-prácticos que determinan de una u otra manera la práctica pedagógica.

Para ilustrar el planteamiento anterior, en el caso una de las docentes investigadoras, quien tuvo su formación escolar como normalista, destaca que este proceso es más completo, dado que la teoría sí se corresponde con la práctica, puesto que se lleva a cabo, en el espacio de formación

docente, una fundamentación de cómo desarrollar la práctica de enseñanza mediante ejercicios prácticos y el análisis de las metodologías y estrategias usadas por el docente en formación. Este esquema contempla un análisis de guías, formatos de planeación, desarrollo de clases y su evaluación, todo un trabajo acompañado por un maestro guía, tanto en el aula como fuera de ella, con el objetivo de desarrollar la apropiación de los aprendizajes.

Respecto al conocimiento didáctico, los docentes investigadores coinciden en la necesidad de ampliar su conocimiento de dicho saber, orientado al desarrollo del pensamiento para la comprensión, puesto que, consideran que las clases son reproducidas como las asumieron en su educación básica y media. Es decir, la mayoría de sesiones de clase son orientadas al desarrollo de guías planteadas en los libros de texto o extraídas de blogs encontrados en internet, asumiendo que los estudiantes comprenden porque resuelven una guía o transcriben la información del libro, desarrollando un proceso mecánico sin la posibilidad de ser consciente del propio pensamiento y la comprensión.

Por otra parte, en referencia a los diversos aspectos que hacen parte de la lectura, los docentes presentan dificultad al involucrar de manera consciente los intereses, contexto y saberes previos de los estudiantes con los contenidos disciplinares. Respecto a lo enunciado, Leal (2014) hace referencia a la importancia de tener en cuenta los conocimientos previos, las creencias y el contexto de los estudiantes, como una especie de filtro para la construcción de nuevos conceptos. De acuerdo a lo anterior, esta dificultad provoca que algunas clases se tornen pasivas y en el caso de los adolescentes, se vuelven tediosas tanto para los estudiantes como para el docente, puesto que se desarrollan actividades de manera obligada y sin motivación, generando así un ambiente de tensión.

Evaluación-Aprendizaje

En el proceso de la evaluación del aprendizaje, como grupo investigador, se aborda lo planteado por Feldman (2010), quien expone que “la evaluación para el aprendizaje debe ser una herramienta que potencialice los aprendizajes, fortalezca los conocimientos adquiridos y de cuenta de las nuevas comprensiones por parte de los estudiantes” (Citado en Morales, 2015, p.90).

En la reflexión sobre la práctica pedagógica que desarrollan los docentes investigadores con los estudiantes, se tiene la concepción que evaluar es cuando se aplica una prueba y esta se califica obteniendo una nota, la cual, si es sobresaliente se asume que los estudiantes han asimilado y comprendido los conocimientos que se están impartiendo y de esta forma se cumple con los temas propuestos en el planeador. Las evaluaciones se llevan a cabo de manera escrita y verbal en el transcurso de la clase con fines calificativos, puesto que algunos estudiantes no trabajan de manera activa si no se les indica que es calificable. Las evaluaciones escritas, por lo general, se realizan al finalizar el periodo, cuya finalidad es evaluar los conceptos abordados a lo largo del mismo, de esta manera, se privilegia la repetición de conceptos memorísticos más que el desarrollo de competencias, así, el estudiante que dé cuenta de la mayor cantidad de conceptos se asume que ha comprendido.

Añadiendo a lo anterior, los mecanismos de evaluación abordados por los docentes investigadores, contemplan la evaluación bimensual con el objetivo de nivelar a los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico respecto a los periodos anteriores. Esta evaluación debe incluir los temas propios del periodo, así como de aquellos en los que presentaron un bajo rendimiento. Agregando a lo anterior, la mayoría de las evaluaciones escritas están diseñadas

mediante el esquema de las pruebas tipo SABER, con preguntas de selección múltiple, con única respuesta. No obstante, algunas preguntas o enunciados también contemplan respuestas libres. Como se ha mencionado, estas evaluaciones tienen un fin calificable que buscan determinar si los estudiantes han alcanzado un desempeño académico deseable.

En lo referente a proceso de autoevaluación y coevaluación, se asume como la responsabilidad que deben tener los estudiantes sobre su propio aprendizaje. De acuerdo a esto, López (2013) resalta que “La autoevaluación permite los estudiantes participen activamente de un proceso reflexivo y analítico de su aprendizaje y fomenta el aprendizaje autónomo (...) y la coevaluación les permite a los estudiantes evaluar los desempeños de sus compañeros” (p. 79).

Por todo lo anterior, los docentes investigadores consideran la necesidad de realizar un ejercicio sistemático de investigación acción, en torno a la transformación de la enseñanza de la comprensión lectora, comprendiendo sus limitaciones y responsabilidad en su desarrollo profesional y en la formación de los estudiantes.

1.1.5 Diagnóstico grupal a partir de la encuesta realizada a los docentes investigadores.

A continuación se relaciona de manera articulada los resultados de la encuesta realizada a los docentes investigadores en el comienzo del proceso investigativo, respecto a los conocimientos de los procesos que giran en torno a la enseñanza de la comprensión lectora. (Ver anexos 2, 3 y 4 en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diagnostico-practicas-de-ensenanza-de.html>).

- ***Asumir que los problemas relacionados con la comprensión lectora eran responsabilidad de otros (padres de familia y estudiantes) y no nuestra.***

A partir de la información recogida, logramos evidenciar nuestro pensamiento frente a la idea de que la responsabilidad sobre los problemas relacionados con la comprensión lectora en los estudiantes, recaía en ellos y sus padres, y no en nosotros.

Esta percepción ha sido alimentada a lo largo del tiempo y en el ejercicio de la práctica docente, como una respuesta a la dificultad que afrontan los estudiantes para comprender los textos que leen. Es necesario destacar, que como profesores pensamos que realizamos nuestro mayor esfuerzo en el ejercicio de la enseñanza y que, desde esa postura, ya todo está hecho, razón por la cual, el resto de la responsabilidad recae en los estudiantes y sus padres.

Nuestra práctica profesional, que no se limita al trabajo en el aula, contempla ejercicios como la planeación, lectura de textos de contenido disciplinar, pedagógico y didáctico, diseño y calificación de evaluaciones, revisión y seguimiento de procesos pedagógicos, atención a padres de familia, así como labores de tipo administrativo. Al cumplir esta serie de estas responsabilidades, asumimos que nuestro trabajo está hecho y que al desarrollar las clases, explicando un tema en particular, contestando las preguntas de los estudiantes y posteriormente evaluando, hemos cumplido con nuestra parte en la tarea de enseñar a leer, razón por la cual el peso de la no comprensión ya no recae en nuestros hombros.

Sin embargo, gracias a la formación conceptual que hemos tenido a lo largo de la maestría y al ejercicio constante de observación de nuestra práctica, pudimos realizar cambios frente a estas ideas. De acuerdo con lo mencionado, nuestra práctica profesional en torno a la enseñanza de la comprensión lectora, ha venido siendo una preocupación de nuestro quehacer, motivada

principalmente por el hecho de considerar que en nuestras manos está el desarrollo de una mejor labor, traducida en la coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica, en pro del desarrollo del pensamiento en los estudiantes para que mejoren su comprensión de lectura.

Esta preocupación, es suscitada, gracias a una disposición de nuestra parte, de pensar nuestra práctica pedagógica y de querer comprender de qué manera, nuestras propias acciones pueden definir el grado de comprensión lectora de los estudiantes. Esta motivación es alimentada, por un lado, por la literatura que hace referencia a la importancia de la investigación en el campo de la pedagogía (Elliott 2005, Kemmis y McTaggart 1988, Bolívar 2005), como una forma de desarrollar un conocimiento específico del profesor y de cómo a partir de ella, se puede aprender a entender el desarrollo del ejercicio de la pedagogía; y por el otro, por el ejercicio empírico de la enseñanza, a partir del cual, y solamente en ella, se pueden vislumbrar aspectos de la práctica.

Siendo así, la interacción entre teoría y práctica, nos ha ido llevando hacia la idea de que las respuestas o posibles interpretaciones a las preguntas sobre las maneras de mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, está en nosotros y no en otros. Dicha interacción, apoyada en el diagnóstico de nuestras prácticas de enseñanza (Ver anexos 2, 3 y 4 en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diagnostico-practicas-de-ensenanza-de.html>), nos ha permitido acercarnos a esa idea y preocuparnos por observar cómo venimos desarrollando la práctica pedagógica y en qué medida al realizar cierto tipo de modificaciones, puede lograr avances en la comprensión lectora de los estudiantes a quienes enseñamos.

- ***Existe una reducción de las tipologías textuales en la enseñanza de la comprensión lectora, limitándolas a los textos narrativos.***

La tipología textual abordada en el desarrollo de las clases de lenguaje, en el factor de comprensión e interpretación textual (MEN 2006), se ha centrado en los textos narrativos. Nuestro desconocimiento de la diversidad de categorización de tipologías textuales y de su caracterización, nos ha llevado a no tener en cuenta otros tipos de textos. De esta manera, sea cual sea el propósito a enseñar, ya sean aspectos sintácticos, semánticos o pragmáticos (MEN 2015) por lo general, abordamos textos narrativos.

De acuerdo con lo mencionado, al enseñar elementos del lenguaje, como la identificación de reglas gramaticales, el significado y orden de palabras y expresiones, la lectura correcta de los signos de puntuación, la entonación según el acento, entre otros, nos interesamos porque los estudiantes los reconozcan, apropien y pongan en práctica. Por lo general, empezamos haciendo una explicación del concepto a abordar, acompañado de un ejemplo, que usualmente está relacionado con el contexto de los estudiantes. Posteriormente, les pedimos que identifiquen estos elementos en una lectura y que lean de manera correcta. Al hacerlo, les corregimos si es necesario o los felicitamos si la lectura corresponde con las indicaciones dadas en la explicación.

El ejercicio es reforzado con ejemplos cada vez que un estudiante presenta alguna dificultad. Cabe destacar que algunos estudiantes, al comprender los conceptos trabajados, presentan sus propios ejemplos, intentando ayudar a sus compañeros. Una vez hecho esto en varias partes del texto, lo leemos en voz alta sin interrupciones, para que entre todos evaluemos si la lectura es correcta o no.

Según lo expuesto, el orden y la estructura de otro tipo de textos, así como lo que dicen y para qué lo dicen (Componentes sintáctico, semántico y pragmático), no los abordamos con profundidad en las clases de lectura.

- ***Comprensión limitada de los niveles de lectura.***

A pesar de tener una idea de los tres niveles de comprensión lectora y de lo que cada uno de ellos busca, en los temas que planeamos para las clases, no especificamos con claridad qué y cómo los podemos comprender. Siendo así, al desconocer los elementos estructurales de cada uno de éstos, la planeación termina siendo muy superficial, dejando por fuera aspectos completamente importantes de la estructura de los niveles de comprensión lectora.

Al desconocer a profundidad los componentes de cada uno de los niveles de la comprensión lectora, en nuestras planeaciones no contemplamos cómo abordarlos en clase ni cómo evaluarlos, simplemente organizamos una serie de preguntas orientadoras que busquen dar respuesta a una comprensión global. De esta manera, tomando como referencia lo expuesto en la investigación de Fontecha (s.f.) (p.19), en su análisis de los resultados de las pruebas SABER, nuestras planeaciones en torno a los niveles de lectura están dirigidas a que el estudiante recupere información buscándola y seleccionándola explícitamente formulada en el texto, pero no establecemos específicamente mediante qué tipo de acciones o movimientos de pensamiento, así mismo, la forma de evaluarlos.

Por otro lado, la lectura de la superficie del texto, de lo que éste dice de manera explícita, sí es uno de los mayores propósitos planteados, al igual que algo llevado a cabo en clase. Esto se logra gracias a preguntas como ¿Quién escribió el texto? ¿En dónde se desarrolla la historia? ¿Qué dice determinado autor? ¿Quiénes son los personajes?, además que establezcan relaciones

temporales entre eventos del texto cuando aún están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito, mediante preguntas como qué pasó antes de..., qué llevó a este personaje a hacer esto o aquello, cuál fue la causa de, entre otras, que permiten a los estudiantes relacionar personajes y acciones para caracterizar situaciones específicas, no obstante, no tenemos claridad a qué nivel de lectura pertenece.

Sumado a lo anterior, en la dinámica de clase, procuramos que los estudiantes utilicen información del contexto como herramienta y estrategia que les permita comprender el texto abordado en clase, también mediante ejemplos que puedan ser aclaratorios ante las dudas de los estudiantes. Por lo cual, de manera empírica acudimos a su contexto para ayudarlos a entender con alguna situación particular.

Continuando con estas ideas, orientamos a los estudiantes a que reconocieran el uso y el sentido de marcas textuales simples (desde signos de puntuación hasta el uso de marcadores como corchetes, paréntesis, comillas, guiones, etc.) a pesar de no saber que ese era el nombre que recibían estos elementos sintácticos, que les permitieran construir textos coherentes según la intencionalidad comunicativa de los textos narrativos. Esto lo hacemos con la lectura en voz alta para mostrarles con el ejemplo y apoyando con una explicación del concepto. Por lo general, luego de realizar la lectura, les pedimos a los estudiantes que lean y pongan en práctica lo explicado apoyados en los ejemplos presentados. Si el estudiante no lee de manera correcta, le recordábamos cómo debe hacerlo y volvía a leer con la entonación adecuada. Si el niño nuevamente no realiza la lectura correctamente, le pedimos a otro que lo hiciera para que él o ella pudiera mostrárselo directamente.

En conclusión, ahondar en el conocimiento de los niveles de lectura se hace necesario con el propósito de desarrollar los procesos de comprensión lectora con mayor propiedad.

- ***Las acciones emprendidas para desarrollar la comprensión lectora en sus diferentes niveles dan cuenta de una concepción simple de lectura.***

De acuerdo a lo observado en la encuesta de las prácticas de enseñanza de lectura (Ver anexos 2, 3 y 4 en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diagnostico-practicas-de-ensenanza-de.html>), y a la rutina de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” sobre las concepciones de lectura (Ver análisis de resultados tablas 8, 10 y 16), podemos evidenciar que nuestra concepción de ésta, es bastante limitada pues sólo la asumimos como un acto repetitivo y de decodificación, en el cual, el estudiante debe encontrar la idea o mensaje oculto en el texto (Dubois, 1987; MEN 1998; Sánchez 2014; Solé 2012).

Lo expuesto puede verse en las acciones propias de la enseñanza de la lectura en el aula, cuando desarrollamos clases desde una postura directiva, impidiendo que el estudiante asuma un rol activo en este proceso. Esto es evidente desde el momento en que tomamos la decisión de qué se debe leer en las sesiones sin tener en cuenta nada más que nuestros propios intereses u objetivos, pasando por el desarrollo de las clases, en las que vamos directamente al texto y les pedimos que lean, para finalizar con una evaluación, por lo general escrita, en la cual hay una serie de preguntas sobre el texto, y que usualmente son tomadas de un libro de texto.

- ***La evaluación del aprendizaje de los niveles de lectura es limitada y prevalece una concepción simple.***

La evaluación del aprendizaje de los niveles de lectura, corresponde también con una concepción simple, ya que como se mencionó anteriormente, se limita a la aplicación de una

prueba de lectura escrita. Dicha prueba, por lo general la tomamos de un libro de texto o de alguna página de internet junto con la lectura correspondiente. Posteriormente, al observar los resultados del examen, nos limitamos a marcar con un “chulo” las respuestas correctas, y con una equis, las respuestas incorrectas, dando por terminada la evaluación. Desde este punto, quienes logran superar el 3.2 como nota mínima de calificación superan la comprensión básica y quienes no, se quedan con una calificación menor y no se hace un proceso de retroalimentación sobre las dificultades de comprensión.

Es necesario aclarar, que la evaluación de los niveles de lectura, siguiendo el esquema de los libros de texto, no permite un análisis de cada uno de ellos por nuestra parte, dado que al venir ya diseñadas las preguntas, nos basta con que el estudiante conteste acertadamente, y no exige de más, un mayor análisis frente a la formulación de la pregunta. Teniendo esto en mente, lo característico de cada nivel de lectura queda en un segundo plano.

● ***La formación de base en pregrado, de los profesores investigadores, tiene incidencia en la enseñanza de la comprensión lectora.***

Es claro que nuestra formación de base en pregrado, tiene incidencia en la enseñanza de la comprensión lectora, dado que, como se evidencia en la respuesta a la pregunta número cinco (Ver anexos 2, 3 y 4 en el blog

[http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diagnostico-practicas-de-ensenanza-](http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diagnostico-practicas-de-ensenanza-de.html)

[de.html](http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diagnostico-practicas-de-ensenanza-de.html)), nuestra formación, en el caso de los licenciados en Educación Física, implica una serie de conocimientos diferentes a los propios de un profesor especializado en lenguaje, que por obvias razones, influyen en la enseñanza de la comprensión lectora, y en el caso de la docente de lengua

castellana, hizo falta una profundización disciplinar y didáctica que permitiera la cualificación de la enseñanza de la comprensión lectora.

Alrededor de lo planteado, partimos de reconocer que nuestro conocimiento del contenido en esta materia es limitado, y que desde este punto, nuestras prácticas de enseñanza están determinadas por las formas en que hemos asumido y experimentado nuestra formación profesional en lectura. El desarrollo de nuestra labor en el aula, y más específicamente, en la enseñanza de la comprensión lectora, ha estado definido, más que por una formación conceptual, por la experiencia empírica en el ejercicio de la lectura. De acuerdo con esto, hemos llevado a cabo acciones emprendidas para la enseñanza (planeación, desarrollo y evaluación), con el mayor esfuerzo posible.

- ***Son escasas las fuentes bibliográficas que se suelen usar para la enseñanza de la comprensión lectora.***

Es importante resaltar en este punto, que ha sido nuestro propósito, fundamentarnos conceptualmente en la enseñanza de la lectura, así como en muchos otros aspectos relacionados con nuestra labor profesional en las diferentes áreas del saber. Sin embargo, las únicas fuentes bibliográficas consultadas, habían sido los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, libros de texto, la internet, que retomamos con dos objetivos: primero, enriquecer nuestro saber disciplinar, y segundo, desarrollar un mejor ejercicio pedagógico.

- ***La cultura en lectura y producción teórica en el campo de la pedagogía evidencian la necesidad de un mayor esfuerzo por parte de los profesores.***

A primera vista pareciera ser un pronunciamiento fuerte, sin embargo, es notable la escasa producción teórica en pedagogía, así como la dedicación a la lectura. Los únicos escritos y lecturas académicas realizadas, han sido solamente para los espacios formativos en pregrado y posgrado pero no hemos realizado publicaciones en revistas especializadas, ni participado en foros u otro tipo de eventos académicos como ponentes. Al margen de esto, la lectura que hemos realizado en otro tipo de temas, sean o no académicas, es poca, hecho que evidencia la necesidad de fortalecer la cultura de lectura, porque como dice Sánchez (2014), en la medida que los profesores nos preocupemos y responsabilicemos por la mediación (acercar, intervenir, apoyar, jalonar la lectura), se le da la oportunidad al estudiante, de introducirse en la cultura escrita; y destaca que sin mediación (desde nuestro rol docente), “no hay lectores” (p.6).

1.2 Justificación

La lectura contribuye en la formación integral del ser humano, en su desarrollo personal, social, emocional, intelectual y en la formación de su proyecto de vida, como menciona Cassany (2008) “Leer y escribir es algo tan diseminado e importante en la vida humana que afecta a todas las esferas, disciplinas y categorías” (p.15). De esta manera, leer es importante en el desarrollo social del individuo, porque lo hace competente y miembro activo de una sociedad letrada al establecer relaciones sociales con otros por medio de conversaciones en redes sociales, en el aula de clase, al conocer y entender las normas y leyes, observar la información en una valla publicitaria, al insertarse en el ámbito laboral, es decir, en todos los aspectos de la vida cotidiana de los seres humanos que los hacen parte de un esfera social letrada.

En línea con lo anterior, la comprensión lectora es una de las mayores preocupaciones de los profesores en su práctica pedagógica, dado que ella es un aspecto fundamental en la educación formal como elemento transversal a todas las áreas del conocimiento. Su enseñanza ha sido una preocupación en el grupo investigador por cuanto significa hallar diversas maneras de lograr comprensión en los estudiantes.

Se debe agregar que, el presente proyecto asume la lectura como un proceso de construcción de sentido y significado sobre lo leído (Sánchez, 2014), es decir, como un proceso interactivo y complejo en el que intervienen los conocimientos para decodificar un texto, los saberes previos que posee el lector, sus expectativas, objetivos de lectura y sus intereses (Solé, 1992). En consecuencia, el docente como mediador en esta importante tarea, debe ser un sujeto dispuesto a una reflexión crítica de su práctica de enseñanza, en la que se configure como un profesional

problematizador de su quehacer y se cuestione por cada una de las acciones que orientan la enseñanza- aprendizaje de la comprensión lectora.

En línea con lo anterior, la enseñanza de la comprensión lectora se puede fortalecer en tanto el docente a partir de la observación y reflexión transforme su práctica, tenga un amplio conocimiento disciplinar que contribuya a la construcción de significados y los vincule con la realidad e intereses de los estudiantes. Al respecto Dewey, resalta que “Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica” (Citado por López y Basto, 2009, p. 277). De esta forma, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser puesta en observación, ser vista bajo la lente del ojo crítico, dado que, la manera como el profesor entiende y asume la lectura mediante sus concepciones, sus creencias y sus teorías influyen de manera directa en cómo enseña. Observar su propia práctica, será el principal insumo para los docentes investigadores y así modificar la enseñanza de la comprensión lectora. Al respecto, López y Basto (2009) señalan “(...) destacar la importancia de la reflexión crítica y la investigación como las mejores vías para la formación profesional en la Sociedad de la información y el conocimiento” (p.277). Así, preocuparse por develar y reconocer cómo el profesor entiende y asume la lectura, es preocuparse por mejorar la práctica de la enseñanza para la comprensión.

Los elementos señalados son el punto de partida para abordar una investigación de la comprensión lectora, asumiendo ésta como un elemento sustancial del lenguaje.

1.3 Pregunta de Investigación

¿De qué manera un ejercicio de investigación acción puede generar transformaciones en la enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico?

1.4. Objetivos

1.4.1 Objetivo general.

Analizar de qué manera la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes de la IEDI Sutatausa puede transformar la enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.

1.4.2. Objetivos específicos.

- Describir las transformaciones de la práctica de la enseñanza de la comprensión lectora a partir del fortalecimiento del conocimiento disciplinar y didáctico del contenido y del conocimiento empírico.
- Describir cómo la visibilización del pensamiento de los estudiantes y profesores incide en la transformación de la enseñanza de la comprensión lectora.
- Establecer la incidencia de la planeación de las clases, su desarrollo y evaluación en la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes investigadores.

Capítulo 2. Marco Referencial

2.1 Estado del Arte

A continuación se presentan algunos estudios afines con la enseñanza de la comprensión lectora y su importancia, además de la visibilización del pensamiento en el proceso lector.

Uno de los estudios encontrados fue el de la en pedagogía e investigación en el aula, de la Universidad de la Sabana por Ángela Margarita Sierra Carvajalino titulado: *¿Cómo Mejorar la Comprensión Lectora en los Niños de Seis a Nueve Años del Grado Tercero J.T. del I.E.D. Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez?*, Sierra (2015) firma que los resultados obtenidos evidencian que a través de la implementación del proyecto que “los niños se acercan a la lectura de una manera motivada, lo cual generó una mejora significativa en la comprensión lectora, pues ahora pueden identificar la idea en un texto, los personajes principales y secundarios implicados, las características del entorno donde se desenvuelve la historia; así mismo tienen la posibilidad de generar sus propias reflexiones sobre lo leído, además de crear sus propios cuentos y poder socializarlos, lo que estimula sus capacidades y su creatividad” (p.9). Sierra involucró estrategias lúdicas-recreativas y la implementó en su aula a través de lenguajes artísticos, con la participación activa de la comunidad educativa: niños y niñas del grado, docente titular, padres de familia, coordinador y orientadora.

Otro trabajo investigativo que se tuvo en cuenta fue del docente Oriol Capacho Mogollón también de la Universidad de la Sabana titulado “Mejoramiento de la lectura comprensiva en el grado 6° de aspaen colegio Luis López de mesa” ya que allí se desarrollaron diferentes pruebas con las que se determinó el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y luego se aplicaron

otras con las que se observó un sustancial mejoramiento en la misma, aunque no se obtuvo los resultados proyectados, se adecua para seguir implementando con los estudiantes que deben seguir mejorando su comprensión lectora.

Claudia Margarita Gómez Morales en su trabajo de grado investigativo, también de la Universidad de la Sabana, titulado “Implementación de estrategias metodológicas para mejorar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de octavo grado del colegio san José de Cajicá” presenta unos pasos que llevó a cabo para desarrollar su investigación la cual consistió en evaluar el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes de Octavo grado del Colegio San José de Cajicá, luego identificó los factores que dificultan la buena comprensión lectora de los estudiantes y desarrollo estrategias que le favorecieron a los estudiantes en la adquisición de habilidades inferenciales y meta cognitivas para mejorar su proceso de comprensión de lectura.

Martín, N. (2016), en “Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la Enseñanza para la Comprensión” analiza la incidencia de la implementación de una unidad didáctica desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto del Colegio Codema. Tras la revisión de las pruebas SABER de lenguaje del año 2013 se planteó una unidad didáctica para fortalecer la comprensión lectora la cual permite potenciar los procesos de comprensión. En los antecedentes y la fundamentación teórica se presentan temas relacionados con la comprensión lectora, Enseñanza para la Comprensión, unidades didácticas y valoración continua, tomando como línea de base conceptual planteamientos de Isabel Solé (1987, 1992, y 1994), Mestre, J y Palmero (2004), David Perkins y Tina Blythe (1994), Stone (1999), Johnston (1989), Flórez. R (2006).

En la tesis sobre: Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic; Grillo, Leguizamón y Sarmiento (2014) en este trabajo investigativo tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora, en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Roberto Velandia, en el que se vinculó las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como mecanismo facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La metodología desarrollada fue la investigación-acción educativa, a través de la que se realizaron diferentes acciones que permitieron corroborar la existencia de una situación problemática, que da paso al estudio y aplicación de ciertas posibles estrategias que posibilitaron el mejoramiento de la misma, las tecnologías de la información y la comunicación, son herramientas útiles que sirven como estrategias para desarrollar la comprensión lectora, tomando las herramientas Web 2.0 para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje de una forma interdisciplinaria. Cuando los estudiantes tienen la posibilidad de indagar, de confrontar criterios y puntos de vista, se acrecienta su interés por aprender contribuyendo al mejoramiento de su propio aprendizaje y el acercamiento a las herramientas tecnológicas generando motivación, permitiendo una actitud positiva hacia las tareas escolares y el aprendizaje del conocimiento, las TIC se han convertido en un elemento omnipresente en todos los ámbitos de la vida. Ante esta realidad, se determina al blog como una herramienta de fácil acceso y manejo para los estudiantes por lo que se categoriza como un recurso tecnológico adecuado, como medio para abordar la comprensión lectora, puesto que permite el desarrollo de las estrategias para la práctica de la lectura.

Duarte. R (2012). La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector de la Universidad de Alcalá Madrid, investigó la lectura como proceso interrelacionado al desarrollo del comportamiento lector promoviendo metodologías específicas para la enseñanza de la lectura cuya finalidad es el fortalecimiento del proceso lector las cuales contribuyen a estimular la lectura aplicando la propuesta de los tres pilares que sostienen la lectura, “DDS”: Despertar, desarrollar y Sostener el comportamiento lector, a fin de mostrar una estructura posible para las actividades de lectura en la expectativa de formar lectores que exhalan entendimiento y comprensión. De ese modo, se ha utilizado la metodología cualitativa para investigar las prácticas de la lectura y su repercusión en el comportamiento lector. Proponen actividades de rutina para fortalecer la lectura y su comprensión.

Pensamiento visible

Un rastreo de los trabajos permitió encontrar variedad de estudios sobre la visibilización del pensamiento por medio de las rutinas del pensamiento como herramienta de enseñanza la comprensión.

Uno de los estudios encontrados es la investigación realizada por Chaparro (2015) en “Las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica para mejorar la comprensión de lectura en el área de español de los estudiantes del grado tercero de primaria jornada tarde de la institución educativa distrital Alfonso Reyes Echandía de la localidad de Bosa” cuyo objetivo fue fortalecer los niveles de lectura: literal, inferencial y crítica por medio de la implementación de las rutinas de pensamiento ver, pensar y preguntarse- preguntas estrella y ¿Qué te hace decir eso? Para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

El enfoque de esta investigación es cualitativo en el marco de investigación acción participativa. Concluyó que se evidenció una mejoría en el proceso de comprensión lectora no solo en el área de lenguaje sino en todas las áreas, además se generó una motivación constante por parte de los estudiantes cuyos conocimientos y desarrollo del pensamiento son aplicables a la vida cotidiana.

Por otra parte, es importante recalcar que la comprensión y el desarrollo de las competencias comunicativas no corresponden solamente al área del lenguaje sino que son un eje transversal a todas las áreas del conocimiento, por lo tanto se realiza una aproximación al estudio realizado por Pulido y Romero (2015) “Incidencia de las rutinas de pensamiento en el fortalecimiento de habilidades científicas: observar y preguntar en los estudiantes de grado cuarto, ciclo ii del colegio rural José Celestino Mutis I.E.D” cuyo propósito fue fomentar el desarrollo de las habilidades de pensamiento científico: observar y preguntar por medio de las rutinas de pensamiento.

Se utilizó un enfoque cualitativo centrado en la investigación acción participativa. Concluyó que los estudiantes mejoraron en la proposición de preguntas, se evidencio mayor complejidad en la elaboración de las mismas, que los llevan a indagar, experimentar, investigar y aplicar, estas preguntas se basaron en la observación de diferentes objetos y situaciones mediadas por la aplicación de las rutinas de pensamiento.

Otra investigación encontrada es el estudio realizado por De Castro (2012) en “Las rutinas de pensamiento: una estrategia para visibilizar mi aprendizaje”, esta investigación se realizó con niños de 4 a 5 años, el objetivo fue brindar estrategias a los estudiantes para desarrollar habilidades de pensamiento que les ayuden a identificar sus tipos de pensamiento, como acceder

a ellos y la aplicación de los mismos a la vida cotidiana, teniendo en cuenta al docente como modelo y guía para hacer visible el pensamiento.

Se concluyó que por medio de la visibilización del pensamiento a través de las rutinas de pensamiento los estudiantes ampliaron su vocabulario, su capacidad de síntesis, de categorización, de comparación y desarrollaron las capacidades de asociación de lo que conocen con lo que están aprendiendo. Las rutinas se vuelven en un estilo de aprendizaje cotidiano que les permite a los estudiantes desarrollar procesos de pensamiento.

2.2 Marco teórico

Como referentes teóricos se han tomado como ejes las categorías de investigación, partiendo del concepto de lectura, las concepciones de la misma, los niveles de lectura, la tipologías textuales, los saberes previos, las estrategias de lectura, además, la importancia de visibilizar el pensamiento con el propósito de fortalecer y soportar el saber disciplinar y didáctico del contenido en el desarrollo de la presente investigación. Así mismo, se tuvo en cuenta la escuela multigrado y la educación con adolescentes como categorías emergentes que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje en este proyecto.

2.2.1 Lectura y sus concepciones

En el marco del presente proyecto de investigación, se asume que las diferentes concepciones que los profesores investigadores tienen de la lectura, definen sus prácticas de enseñanza de la misma. Para Sánchez (2014) “Una concepción transforma el valor de lo que un docente hace con la lectura en el aula. De una concepción depende si un estudiante aprende o no. Si convierte en suyo algo que no lo es” (p.11).

De manera similar, Ferreiro, citada por Sánchez (2014), expresa que “Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje” (cap. 1). De acuerdo con esto, la enseñanza de la comprensión lectora está determinada por las concepciones que de ella se tengan.

Siendo así, y tras el rastreo y hallazgos de las diferentes concepciones de lectura, éstas se han agrupado en dos grandes categorías:

2.2.2 Concepción 1. Leer como un proceso simple de decodificación.

En esta forma de entender la lectura, el MEN (1998), menciona que tradicionalmente a ésta se la ha asumido como la “(...) comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión” (p.27).

Desde esta postura, Sánchez (2014) destaca que la decodificación (conocer las reglas del alfabeto escrito), se convertía en la forma de enseñar a leer “Cualquiera que fuese el método para aprender a hacerlo, los niños y las niñas debían aprender, cuanto antes, a establecer la relación entre fonemas y grafemas” (p.12). Desde esta postura, según este autor, “Lo que predomina es leer para responder preguntas que supuestamente determinan si un estudiante entendió o no” (p.12).

En ésta misma línea, Sánchez (2014) presenta una concepción de la lectura como producto, en la cual es usual que se pida a los estudiantes que contesten preguntas referidas al texto leído. “Se cree ingenuamente que demandar la comprensión de un texto equivale a enseñar a leer” (p.14). Dentro de esta concepción de la lectura, Dubois (1987) refiriéndose a ella como conjunto de habilidades, destaca que se la asumía como la sumatoria de sus partes, cada una de las cuales podían ser ordenadas de acuerdo a su grado de dificultad; todas ellas podían luego ser unidas o integradas para constituir la lectura como un todo. Aquí, el niño (lector), debía atravesar por unas etapas y adquirir unas destrezas para llegar al dominio de la lectura.

Esta concepción proponía el siguiente esquema:

- Reconocimiento de palabras.
- Comprensión. (Compuesta por distintos subniveles jerárquicos).

- Literal o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto.
- La inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito.
- La lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o las ideas o propósitos del autor.
- Reacción o respuesta emocional.
- Asimilación o evaluación. (Dubois, 1987, p.9)

Entendida la lectura desde esta concepción, el texto es el poseedor del sentido, el cual está en las palabras y oraciones que lo componen y la tarea del lector está en descubrirlo, tras lo cual su rol es absolutamente pasivo (Dubois, 1987). En línea con lo anterior y según esta misma autora: El lector desempeña meramente un papel receptivo en la medida en que el sentido de lo leído le llega de afuera, es lo que se incorpora al sujeto que lee, algo así como un producto de la página impresa que el sujeto adquiere mientras lee (Dubois, 1987, p.10).

Respecto a lo presentado, y como apoyo a la concepción de la lectura como un proceso simple de decodificación, Solé (2012), menciona que “Está –la concepción simple– tiende a considerar que leer es una habilidad que se adquiere en un periodo concreto de la vida y que se aplica indistintamente a diversos textos y situaciones” (p. 43). Con lo expuesto, Solé refleja una realidad muy latente en las aulas, y lo expone de la siguiente manera, bajo la premisa de la simplicidad:

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, desde la educación infantil hasta la universitaria, muestra en general una tendencia hacia la simplificación, una reducción de las múltiples maneras de leer a aquellas que conducen a una comprensión más superficial. Es como si se pensara en la lectura básicamente como una herramienta de acceso a lo que dicen los textos, a lo que otros han elaborado, más que

como un instrumento de pensamiento, una verdadera herramienta conceptual, lo que posee no pocas implicaciones en la enseñanza (...). (Solé, 2012, p. 51)

Esta forma de concebir la lectura, ha llevado a asumir que tan sólo el área de español y literatura o lenguaje, debe ser la encargada de enseñar a leer, tal y como lo hace notar Sánchez (2014) al mencionar que esta idea está arraigada entre la comunidad docente.

2.2.3 Concepción 2. Leer como un proceso complejo de construcción de sentido.

Esta forma de concebir la lectura, se aparta de la idea de decodificación y define un rol diferente tanto para el texto como para el lector. Desde aquí, el sentido del texto no está en él mismo, sino que es una construcción interactiva entre él y el lector, dándole con ello, un papel protagónico a éste y validando sus saberes previos, su experiencia, y aspectos psicológicos y del lenguaje.

De acuerdo con lo presentado, el MEN (2006), define leer como “(...) un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p.47). Estos tres elementos le otorgan su significado; su interacción determina la comprensión (MEN, 2006, p.47).

El MEN destaca (1998) citando a Mejía (1995), desde una concepción de la lectura como un proceso creativo, que

(...) el lector al interactuar con el texto no copia automáticamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso que lleva su tiempo. Normalmente éste implica leer y releer, para que de manera progresiva se vaya estructurando el significado. La lectura, por tanto, es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico,

porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad: a través de este proceso interactivo, el lector produce otro texto, recrea la lectura. En este sentido, el texto que cada lector produce es diferente, aunque esté ligado al texto leído (...) (p.47)

Siguiendo con lo planteado, para el MEN (1998), leer es:

(...) un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. (p.27)

Si bien, la idea expuesta en el párrafo anterior pareciera ser contrapuesta a la presentada en esta concepción de lectura, pues menciona que el texto si es un portador de sentido, a diferencia de lo que otros autores plantean (Goodman 1985 y Smith 1980 citados por Dubois 1987), al destacar que el sentido no está en el texto sino que es algo que el lector construye en interacción con aquel, si va en línea con la idea de la lectura como un proceso interactivo dado que no le asigna el sentido del texto únicamente a él, sino que involucra al lector con todos sus bemoles.

Dubois (1987), también aporta a esta concepción de la lectura, citando a Goodman (1982), para establecer que “la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje” (p.10). En este enfoque, se entiende que “el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él” (p.11).

En suma a este argumento, Pérez (s.f.), comprende la lectura como “poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda de sentido” (p.1).

Menciona que cuando el lector se enfrenta a un texto está haciendo conexiones entre los saberes del texto y los suyos, mediante anticipaciones e interpretaciones con lo cual construye un tejido de significados (Pérez, (s.f.), p.1).

De acuerdo con este planteamiento, el lector deja su rol pasivo y se asume como protagonista en el proceso lector, construyendo el significado del texto (no recibéndolo de él), a través de una interacción entre su mente y la del autor, sumado a la experiencia previa que éste posea (Goodman (1976) citado por Dubois (1987)).

Paralelo a estas ideas, Sánchez (2014), haciendo referencia la lectura como un proceso complejo y no como un producto, establece que la construcción de sentido del texto es un proceso en el que se ven implicadas “una serie de operaciones mentales que van mucho más allá de la asociación entre una grafía y un sonido”.

Igualmente, Smith (1980), sostiene que la lectura es un proceso interactivo de construcción de sentido entre lo visual (la relación directa con el texto-acto motriz y sensitivo) y lo no visual (la experiencia y los saberes previos sobre eso que lee) (Citado por Dubois, 1987, p.11). La relación que se da entre lo visual y lo no visual (texto-lector) determinará su sentido y sostiene además Smith (1980) que:

(...) cuanto mayor sea la información no visual que posee el lector, tanto menor será la necesidad de utilizar la información visual, puesto que la lectura es un proceso selectivo en el cual el lector no utiliza toda la información disponible, sino la que necesita para construir el sentido del texto. (p.11)

En la misma vía respecto a la lectura como proceso interactivo, Dubois (1987) destaca el enfoque del esquema de Bartlett (1932), el cual establece, desde la psicología constructivista, que la lectura es “el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión” (p.12). Entendiendo el esquema como “(...) estructuras cognoscitivas creadas a partir de la experiencia previa del sujeto” (Dubois, 1987, p.12). En este mismo sentido, Rumelhart (1980) define los esquemas como “(...) las unidades en las cuales no sólo está almacenado todo el conocimiento sino también la información necesaria sobre cómo utilizar ese conocimiento” (Citado por Dubois (1987, p.12).

Resulta interesante destacar en este enfoque, que el esquema permite al lector hacer predicciones sobre la lectura, ya que como plantea Rumelhart (1980), el esquema presenta ciertas variables, dentro de las cuales están los “valores omitidos” (Citado por Dubois (1987, p.12). Estos valores se encargarían de hacer obvios ciertos elementos propios del esquema: “(...) si se lee algo sobre un partido de fútbol, se puede inferir la existencia de un número determinado de jugadores o de los arcos en la cancha, aunque dichas variables no estén presentes en el texto” (Citado por Dubois (1987, p.12).

Sánchez (2014), aportando a esta concepción de lectura y desde las teorías interactivas, destaca que “la lectura es un diálogo entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente” (p.12). Según esta concepción, el lector debe tener unos saberes previos “sobre lo que dice el texto y un conjunto de estrategias mentales para activar mientras lee” (p.12).

Otra de las grandes posturas dentro de la concepción de la lectura como un proceso complejo de construcción de sentido, es la concepción de la lectura como proceso transaccional expuesto

por Dubois, (1987). Desde aquí, Rosenblatt (1985), expresa que la relación que se da entre el lector y el texto es una transacción, para referirse a una relación “doble, recíproca entre el cognoscente y lo conocido” (Citada por Dubois, 1987, p.16). Rosenblatt (1985) se refiere al proceso de la lectura como una transacción en la cual se da un proceso recíproco configurado en un momento específico de tiempo (p.16). Desde esta concepción, la lectura es “un suceso particular en el tiempo que reúne un lector y un texto particular en circunstancias también particulares” (Rosenblatt 1985, p.17). Así mismo, resalta que “En el proceso de transacción, lector y texto son mutuamente dependientes y de su interpenetración recíproca surge el sentido de la lectura” (p.17). La autora lo expresa de la siguiente manera:

El lector trae al texto su experiencia pasada y su personalidad presente. Bajo el magnetismo de los símbolos ordenados del texto, él dirige sus recursos y cristaliza, con la materia prima de la memoria, el pensamiento y el sentimiento, un nuevo orden, una nueva experiencia. (Rosenblatt 1985, citada por Dubois, 1996, p.17)

Dubois (1987) plantea que el significado del texto y el construido por el lector no son idénticos sino aproximados y cita a Goodman (1984) para expresar que en la transacción surge un texto alterno y paralelo al original creado por el lector a partir de “un proceso de transacción a través del cual ambos se transforman” (p.17). “El texto así construido es el que el lector comprende y cualquier referencia posterior que haga el lector respecto de lo leído, tendrá por base el texto construido por él y no el publicado por el autor” (Dubois, 1987, p. 18).

En línea con lo anterior, Dubois (1987), resalta que el texto resultante después de la lectura, no es igual al planteado por el autor, ya que las inferencias y referencias propias del lector, lo transformarán (p.18). En este mismo orden de ideas, Rosenblatt (1985) destaca que “El lector trae

el texto la “suma” internalizada, la acumulación o memoria de pasados encuentros internos, orgánicos con el lenguaje y el mundo” (citada por Dubois, 1987, p.18). Así, se involucran aspectos de la personalidad en los que actúan el pensamiento y el sentimiento.

En el proceso de transacción, Goodman (1984) citado por Dubois (1987), establece que el texto es transformado tanto por el mismo autor como por el lector. Ambos transforman sus esquemas (formas de organizar su conocimiento), y construyen el texto durante el proceso, sea de escritura o de lectura a través de la asimilación y la acomodación expuestos por Piaget. (Citado por Dubois, 1987, p. 18).

En la construcción del sentido del texto, “El lector (...) selecciona de toda la información contenida en el texto la que considera más relevante según sus conocimientos y experiencias de vida y según el objetivo que guía su lectura” (Dubois, 1987, p. 18).

En la misma vía de los conceptos presentados, Solé (2012) habla de la lectura como un proceso complejo y multidimensional, muy apartado de la idea que es solamente una tarea escolar, lo cual tiene implicaciones más allá de los muros de la escuela:

Esta posición conlleva aceptar los cambios profundos que, por el impacto de las diversas situaciones y usos de la lectura en las que las personas nos vemos implicadas, se producen en la forma de ser lector a lo largo de la vida. En estas situaciones, gracias al concurso de otros, se pueden aprender las estrategias que permiten ir más allá de la lectura superficial, y posibilitan una lectura profunda, crítica, capaz de transformar la información en conocimiento. (p.43)

En esta concepción de Solé (2012) refiriéndose a la definición que presenta la OCDE (2009) sobre competencia lectora, destaca que lo presentado allí “Es una definición ambiciosa, en el

sentido de que no restringe la lectura a motivos estrictamente instrumentales: la vincula a un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social” (p.49).

Convenir la competencia lectora desde esta perspectiva, hace que se incorporen elementos constitutivos de la dimensión afectiva y social, otorgándole un gran valor de complejidad y multidimensionalidad, es decir, leer implica mucho más que su valor tradicional y mecanicista (Solé, 2012).

Solé (2012) al asumir la lectura como una competencia compleja, argumenta que de ella hacen parte “(...) componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales (p.52).

De manera general, luego de hacer la revisión conceptual respecto a las concepciones de lectura, puede notarse la gran semejanza existente entre varias de ellas (MEN (1998), MEN (2006), Solé (2012), Dubois (1987) y Sánchez (2014), razón por la cual, es importante para el presente proyecto de investigación asumir la enseñanza de la lectura desde una concepción interactiva, como un proceso complejo de construcción de sentido en el que participa de manera activa el lector, sus expectativas, contexto y saberes previos, puesto que en muchas ocasiones las prácticas pedagógicas son transmisionistas, en las que se otorga a la lectura un valor de producto como se mencionó anteriormente, desdibujando así el desarrollo de la comprensión lectora de manera integral.

2.3 Comprensión lectora

Como se mencionó en el apartado anterior el MEN (1998), aborda el concepto de comprensión, desde una postura interactiva en la cual:

(...) el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan ” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). (p.47)

Montenegro y Haché, (1997) citados en el MEN (1998) entienden la comprensión lectora como:

(...) la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto”. (p.47)

Alrededor de lo que significa la comprensión lectora, el MEN (1998), establece un proceso lector constituido por dos fases:

- Primera fase: Ubicar las ideas del texto y señalar la forma como se relacionan

En esta fase, los lectores deben apropiarse de la lectura y terminarla rigurosamente, lo cual garantizará una apropiación de las redes conceptuales presentes en los textos (MEN, 1998.). “El núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión” (p.47).

- Segunda fase: La construcción

Aquí la comprensión es determinante de la creación “porque no es posible crear en el vacío, siempre se crea a partir de algo” (MEN, 1998, p.47). En esta fase, el lector reconstruye el texto apoyado por la lectura y le aporta al mismo con las ideas de ambos.

El MEN (2006), mediante el documento de los Estándares básicos de competencias del lenguaje establece:

Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social. (p.21)

Igualmente, Solé (2012), señala que “(...), comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector” (p.49).

2.4 Niveles de lectura

Según Flórez, Restrepo, Schwanenflugel (2007) y el ICFES (2007) Pérez (s.f), mencionan que existen niveles de lectura que orientan el desarrollo de la comprensión de la misma.

2.4.1 Nivel literal.

En cuanto a los niveles de comprensión lectora, Pérez (s.f.), resalta que en el nivel literal o de comprensión localizada del texto, se hace una lectura superficial del texto enfocada a la comprensión local de sus componentes, los cuales son:

- El significado de un párrafo.
- El significado de una oración.
- El significado de un término dentro de una oración.
- La identificación de sujetos, eventos u objetos.
- El reconocimiento del significado de signos como comillas o los signos de interrogación (p.5)

De igual manera, en este componente se realizan relaciones entre los componentes de una oración o párrafo y se tienen en cuenta las competencias semántica y gramatical. Pérez (s.f.), comenta que en este nivel se indagan tres procesos básicos:

- El reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, o del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etcétera, a manera de transcripción. Básicamente, en este nivel, se pretende una comprensión localizada del texto, pues se requiere que se reconozca el significado de una oración (p.5).
- La paráfrasis, entendida como la traducción del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal (p.6).

- La identificación de relaciones entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración.

En esta misma vía, Wells (1987) y Freebody y Luke (1990), llaman a este nivel “Nivel ejecutivo”, el cual hace referencia a la lectura como decodificación, es decir “al conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales” (Citados por Solé, 2012, p.51).

2.4.2 Nivel inferencial.

En el nivel inferencial o de comprensión global del texto, como la llama Pérez (s.f.), se pretenden hacer inferencias, es decir, “obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos” (p.6).

En este sentido, el nivel inferencial de lectura lleva a:

(...) a una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de, y entre, las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, situaciones, etcétera, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. (p.6)

Resalta Pérez (s.f.) que la coherencia y la cohesión son aspectos determinantes en el nivel inferencial de lectura así como los saberes propios del lector y el tipo de texto, entrando en acción las competencias gramatical, semántica, textual y enciclopédica.

2.4.3 Nivel crítico.

En el nivel de lectura crítico intertextual o lectura global del texto, Pérez (s.f.), resalta que el lector realiza diferentes acciones como son:

- Asumir una posición respecto al texto y elaborar un punto de vista frente al mismo.
- Identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en estos.
- Reconocer las características del contexto.
- Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros.

En este nivel de lectura se evalúa principalmente la competencia pragmática y en menor medida las competencias textual y semántica (Pérez (s.f.), pp.8-9).

Respecto a estas competencias, Dubois (1987) citando a Goodman (1976), establece que la construcción de sentido del texto leído, depende de tres tipos de información: grafofónica, sintáctica y semántica, siendo la primera la que “incluye todas las convenciones ortográficas y la compleja red de relaciones entre la representación gráfica y fonológica del lenguaje” (p.12). La sintáctica, hace referencia a “las reglas que gobiernan el orden de los elementos lingüísticos, sin el cual no sería posible obtener significados” (p.12), y la semántica “incluye los conceptos expresados a través de determinado vocabulario” (p.12). Estos tres tipos de información no sólo están presentes en el texto sino también en el lector y él debe ser capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada uno de ellos para construir el sentido del texto (Goodman, 1976, citado por Dubois, 1987, p.12).

En referencia al nivel crítico, Solé (2012), citando a Wells (1987) y Freebody y Luke (1990), llama a este nivel “Epistémico” y resalta que en él:

(...) la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. “esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información”. (p. 51)

Una vez reunidos estos conceptos sobre los niveles de comprensión lectora, vale la pena traer las palabras de Solé (2012), quien destaca la importancia de desarrollar procesos de enseñanza de la lectura en los que el profesor vaya más allá de una lectura instrumental, saliendo del esquema de la lectura en su nivel más bajo (Nivel ejecutivo) según (Wells (1987) y Freebody y Luke (1990) citados por Solé (2012), resaltando que “La imbricación entre lectura y aprendizaje va mucho más allá” (p.20).

De igual manera, destaca Solé (2012) citando a Palincsar y Brown (1984), que al desarrollar los niveles más altos de comprensión lectora, esta se hace automática al poner en juego ciertas estrategias (finalidad personal, conocimientos previos y comprobación de la comprensión, y sintetizar y ampliar la información) Solé (1992) citada por Solé (2012), que llevan al lector a un “aprendizaje accidental” (p.53). Al hacer uso de dichas estrategias, se puede llegar a la profundidad del texto (Solé, 2012 p. 53).

2.5 Tipologías textuales

Para entrar a referirse a las tipologías textuales, es necesario primero hablar del texto, para lo cual el MEN (1998), presenta las siguientes definiciones:

- “Una construcción formal semántico-sintáctica usada en una situación concreta y que nos refiere a un estado de cosas; estructuras funcionales de organización para los constituyentes cuya importancia es socio-comunicativa” (p.49).
- Forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que constituye el sistema social, pueda ser intercambiado entre sus miembros; primero ha de representarse en alguna forma simbólica, susceptible de intercambios (la más utilizable es la lengua); de ésta manera, los significados se codifican (a través de) el sistema semántico que los hablantes materializan en forma de texto. (Halliday, (1982), citada por MEN, (1998)).
- El texto está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales explícitos que ayudan a determinar el significado de un texto (Martínez (1994) citado por MEN, 1998)).

En definitiva, recalca el MEN (1998), que la importancia de un texto no radica en su extensión sino en su intención comunicativa, así, “Cuando se concibe el texto de esta manera se identifican también diferentes factores que facilitan u obstaculizan su comprensión por parte del lector, que van desde el contenido, o el vocabulario, hasta la forma como está redactado” (p.49).

Adicionando a las ideas expuestas, Sánchez (2014), citando a Rosenblatt (1996), y refiriéndose a la necesidad de entender que existen diversas maneras de leer, usa la metáfora del iceberg para ilustrar esta postura:

Los textos informativos exigen una lectura eferente, pública o denotativa, que está en la parte superior, visible, del iceberg, y que correspondería trabajar a los docentes de asignaturas como Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales, Educación Artística, entre otras. Los textos informativos son esenciales para aprender nuevos conocimientos. (p.16)

En el caso de los textos literarios, Rosenblatt (1996) citada por Sánchez (2014), plantea una lectura estética o connotativa, la cual está fundada en lo emocional y que le corresponde en esencia a los docentes de Lenguaje. “Los textos literarios nos ayudan, entre otras cosas, a entender más la condición de ser humanos” (p.16).

Realizar una exploración de tipologías textuales, aporta en el desarrollo del presente proyecto, dado que por lo general los textos narrativos son los más trabajados en las clases, por lo tanto fortalecer el conocimiento de lo concerniente a las tipologías textuales permite acercarse a diversas formas de enfrentarse a contenidos distintos a los literarios y permiten construir un andamiaje para un pensamiento divergente, creativo y no estático.

2.6 Saberes previos

Con base en la ampliación del conocimiento didáctico del contenido, los docentes investigadores logran comprender la importancia de vincular los saberes previos de los estudiantes en el proceso de comprensión lectora, como parte del proceso interactivo de lectura.

Al respecto, el MEN (1998) destaca que los niños, ya poseen unos conocimientos previos a su llegada a la escuela y mediante los cuales construyen unas “hipótesis sobre la lengua y la significación” (p.30). Este hecho es visible por los profesores investigadores en el desarrollo de su práctica de enseñanza, tanto en el aula multigrado como en el trabajo con adolescentes,

cuando los estudiantes manifiestan sus conocimientos, mediante comentarios y relatos frente al tema abordado en clase.

En este sentido, el papel de los profesores investigadores fue vincular los saberes previos de los estudiantes, mediante preguntas que permitieran dar cuenta de sus conocimientos y crearan una disposición hacia el desarrollo de las sesiones de clase (Ver diarios de campo en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/>), al tiempo que los vincula como pilar en el desarrollo de su comprensión. A este respecto, el MEN (1998), destaca que:

(...) la escuela debe ocuparse de reconocer esas hipótesis y procesos en los que el niño se encuentra y proponer ambientes de comunicación y significación en los que sus desarrollos respecto a la lengua tienen su lugar, para de este modo jalonar su desarrollo.
(p.30)

La comprensión lectora, según el MEN (1998) se define por los conocimientos previos que el lector posee, "(...) a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo" (p.48). De esta manera, el grupo investigador, consideró importante hacer parte del proceso lector, dichos saberes integrándolos a la clase para enriquecer su comprensión. En este sentido, Sánchez (2014) haciendo alusión a la lectura desde las teorías interactivas, resalta que "Si el lector no tiene saberes previos sobre lo que dice el texto y un conjunto de estrategias mentales para activar mientras lee, no entenderá el texto o lo hará parcialmente" (p.12).

En consecuencia, vincular los saberes previos de los estudiantes de manera activa en el desarrollo de las sesiones, permitió establecer relaciones entre sus saberes y los propios del texto, es decir, se entretrejen ambos saberes, fortaleciendo el proceso de comprensión.

En este mismo sentido, Smith (1980) citado en Dubois (1987) sostiene que:

(...) cuanto mayor sea la información no visual que posee el lector, tanto menor será la necesidad de utilizar la información visual, puesto que la lectura es un proceso selectivo en el cual el lector no utiliza toda la información disponible, sino la que necesita para construir el sentido del texto. (p.11)

Lo anterior, ha transformado el pensamiento de los docentes investigadores, puesto que antes se contemplaba la lectura como un proceso de decodificación, sin tener una concepción clara de ésta como proceso interactivo, en el que se tiene en cuenta el conocimiento del mundo que posee el lector para construir el sentido del texto. Asociar la anticipación y predicción como estrategias de lectura (Solé 1992) para activar la información no visual, fue un aspecto relevante al momento de construir el sentido del texto por parte de los estudiantes, al tiempo que transforma la práctica de enseñanza. Concerniente a lo anterior, Dubois (1987) parafraseando a Smith (1980) y haciendo referencia a este mismo punto, destaca la importancia de los saberes previos en la lectura:

La vista capta la información gráfica pero es el cerebro el que la procesa y ese procesamiento sólo es posible por los conocimientos y experiencias que ya posee el lector; gracias a esos conocimientos el cerebro puede tomar decisiones respecto a la información visual y construir un significado para el texto en cuestión. (p.11)

Reafirmando lo anterior, Dubois (1987), apoyándose en Goodman (1982), destaca la importancia de los saberes previos en el enfoque de la lectura como un proceso interactivo, estableciendo que éstos son fundamentales para que el lector pueda construir el sentido del texto. De acuerdo con esto, en el desarrollo de las sesiones se vinculó el saber particular del estudiante

y su contexto, al proceso de enseñanza, con el propósito de transformar el desarrollo de la comprensión y propiciar un lector activo y autónomo.

2.7 Estrategias de lectura

El MEN (1998) establece unas estrategias de lectura que los profesores investigadores deben tener en cuenta al asumir su plan de enseñanza “Dichas estrategias se emplean para construir significados y son utilizadas por los lectores de manera espontánea, y en muchas ocasiones nunca toman conciencia de su uso” (p.48).

De acuerdo a lo expuesto, las estrategias mencionadas son:

Estrategias inconscientes

- **Muestreo:** mediante esta estrategia, el lector selecciona cognitivamente ciertos elementos en el texto (palabras e ideas más significativas) para darle sentido. Dichos elementos deben ser los más útiles porque sólo ellos permiten “construir los significados” así como no saturar el aparato perceptivo con información innecesaria (Goodman, (1982), citado por MEN (1998). “El lector procesa aquellas palabras o ideas significativas para él y no todas las palabras percibidas visual o táctilmente; en síntesis, el cerebro es el que lee y no el ojo” (MEN, 1998, p.48).
- **Predicción:** Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto (MEN, 1998, p.48).
- **Inferencia:** se trata de tener la capacidad para “deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece

oscuro en el texto” (p.48). De acuerdo a esta estrategia, Goodman (1982), citado por MEN (1998) aclara estas ideas:

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas. (p.48)

La construcción de significados de un texto leído se da gracias al uso de estas estrategias, muchas veces sin que el lector se percate de ello, y en articulación con sus saberes previos MEN (1998). Es importante a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza, que el profesor desarrolle al máximo estas estrategias.

Estrategias conscientes

- Verificación: en el transcurso de la lectura, el lector afirma o no si sus predicciones son correctas.
- Autocorrección: realiza autocorrecciones a partir de sus primeras predicciones MEN (1998).

“Este proceso de verificar y autocorregir es esencialmente cognitivo; es decir, el lector lo realiza internamente, no es necesario que se manifieste de forma verbal” (MEN, 1998, p.48).

Sumado a lo anterior, el MEN (1998), establece que otro factor relevante para que el lector logre comprensión es definir propósitos, estos hacen referencia al para qué de la lectura “Se refieren a la conciencia que posee el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto” (p.48). No importa

cuál sea el fin de la lectura, “se lee con un fin, ya sea informativo o recreativo; pero, cualquiera sea el propósito, éste condiciona la comprensión” (p.48).

Como se citó anteriormente, Sánchez (2014), al referirse a la lectura como un proceso, cita a Guzmán, (2010), quien presenta tres estrategias para comprender lo leído: la anticipación, la predicción y la regresión. La aplicación de estas estrategias llevará al lector a determinar el tema, completar enunciados antes de haberlos vistos y establecer hipótesis. De igual manera el autor presenta tres fases y propósitos de las estrategias de lectura propuestas por Solé, (1997) las cuales están enfocadas a desarrollar una mejor comprensión. Estas son: Antes de leer, durante la lectura y después de leer. (Sánchez 2014, p. 14).

Respecto a la fase previa a la lectura, Solé (1997) establece que su propósito es el de asignar un objetivo concreto a la lectura y nutrirla con los saberes previos del lector.

Siguiendo con el proceso lector, la fase dos busca “Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y dificultades para comprender” (p.14).

En referencia a la última fase, se pretende que en ella se determine el núcleo de la lectura y además “sintetizar (...), resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura” (p.14).

Por todo lo anterior, ampliar el conocimiento disciplinar y didáctico del contenido es un soporte para los docentes, pues al existir estas brechas conceptuales, los propósitos de clase eran dispersos y no apuntaban a aspectos definitivos que desarrollaran la comprensión lectora en cada uno de los niveles a pesar de que existían nociones frente a ellos, hacía falta profundización conceptual.

2.8 Escuela multigrado

La escuela multigrado hace parte del modelo de escuela unitaria y escuela nueva, la cual integra el modelo educativo en el que uno o dos docentes imparten la educación básica primaria en la zona rural integrando estrategias curriculares, teniendo en cuenta el contexto, las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes; es aquella en la que un docente atiende a un grupo de estudiantes de diferentes edades y grados en un mismo salón, empleando diferentes guías de trabajo y haciendo uso de los rincones escolares empleando el trabajo cooperativo para alcanzar los objetivos propuestos. El modelo de Escuela Nueva impuso una metodología participativa vinculando estudiantes y docentes, empleando diferentes guías de aprendizaje en las diversas áreas como son: matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, entre otras; en este programa se brindó capacitación a los docentes, directivos docentes, propuestas en cambios de estrategias y dotación de bibliotecas a las escuelas.

En Colombia en 1975, se fue definiendo el modelo de Escuela Nueva como una alternativa de mejoramiento y de expansión del Programa Escuela Unitaria. Al hablar de la escuela unitaria enmarcada en el concepto de escuela nueva, El MEN (2010), destaca:

La Escuela Nueva es un componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia. Es una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y pone en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas y atiende necesidades reales de la población rural de Colombia. (p.8)

Para entender mejor el concepto de escuela unitaria multigrado, el MEN (2010), establece que “Cuando se revisa la historia de esta opción educativa se puede evidenciar que ha habido diversas maneras de entenderla, de denominarla, de apoyarla y de analizar los resultados alcanzados por los estudiantes, los educadores y las comunidades” (p.9).

2.9 Adolescencia

La adolescencia es el periodo que inicia a partir de los 10 años para las mujeres y para los hombres a partir de los 12 años de edad, en este periodo los adolescentes tienen cambios físicos y psicológicos.

En el primer cambio, los jóvenes presentan aparición del vello púbico, aumento de la grasa corporal y masa muscular; en el caso de las mujeres inicia la menarquía, aumento en el tamaño de los senos y en el caso de los hombres; aparición del vello facial, engrosamiento de la voz entre otros cambios que surgen en esta etapa Meece (2000).

El segundo cambio, el aspecto psicológico Meece (2000) está caracterizado por los cambios en las relaciones interpersonales (familia, amigos, docentes, entre otros) puesto que en muchas ocasiones se crean conflictos que afectan la emocionalidad de los adolescentes; la autoimagen, el auto concepto, las relaciones hacia el sexo opuesto. Además los cambios de humor a los que están sometidos de manera frecuente, de un momento a otro los adolescentes pueden estar felices y al momento tristes o melancólicos, en otros instantes malhumorados y al momento felices. Todo lo anterior también incide en la enseñanza de la comprensión lectora, puesto que los estudiantes suelen distraerse por los problemas que tienen en la casa, en las relaciones con sus amigos, con las personas del sexo opuesto o consigo.

Adicionalmente, en ésta etapa se presenta la necesidad de independencia por parte de los adolescentes, la importancia de opinar y decidir por sí mismos, por lo tanto, en la enseñanza es importante el diálogo que se abra con ellos, que tenga en cuenta los intereses y gustos de los estudiantes, al respecto menciona Meece (2000) “Los maestros de adolescentes deberán esperar conflictos si no les permiten un poco de independencia o de control en el aula” (p.78). Por todo lo anterior, es importante que el docente de adolescentes amplíe su conocimiento de los mismos, con el objetivo de transformar su enseñanza acorde con la etapa por la cual están atravesando los estudiantes.

2.10 Pensamiento visible

Por otro lado, para el desarrollo del presente proyecto, el equipo investigador tomó como referencia la necesidad de visibilizar su pensamiento y el de los estudiantes. En primer lugar, para comprender su práctica docente en el marco de la investigación acción y en segundo lugar, para tratar de visibilizar el pensamiento de los estudiantes y en la medida de lo posible, promover en ellos el desarrollo del conocimiento de sus procesos de pensamiento.

Respecto a lo planteado, Ritchhart, Church y Morrison (2014) conceptualizan el concepto de comprensión como el resultado del desarrollo del pensamiento. En línea con lo anterior, en el marco de la investigación acción, un paso importante es llegar a una comprensión de la práctica para reflexionar sobre ella, evaluarla y transformarla. Para esto, los docentes investigadores consideraron importante observar su práctica desde el lente del pensamiento (Ritchhart et al., 2014), es decir, develar sus concepciones de la lectura y el conocimiento de la enseñanza de la misma, también describir e interpretar su conocimiento pedagógico y didáctico y ser críticos frente a su práctica para modificarla. Para ello el grupo investigador se valió de estrategias para

manifestar su pensamiento, como el diálogo entre pares, la observación de su propia práctica y las rutinas de pensamiento, según Ritchhart et al. (2014), afirman que éstas son “estrategias sencillas que promueven el pensamiento de manera escalonada” (p.29). Estas últimas han sido de apoyo a los docentes investigadores tanto en su proceso de comprensión como en el de la enseñanza de la comprensión lectora, puesto que permiten visibilizar el pensamiento, de acuerdo a lo planteado por Ritchhart et al. (2014), quienes mencionan que hacer visible el pensamiento, hace referencia a las estrategias y procesos utilizados para llevar a cabo la comprensión.

Por lo tanto, como el proceso de enseñanza está unido de manera directa con el aprendizaje, el grupo investigador comprendió la importancia de vincular lo aprendido al desarrollo de su práctica con los estudiantes, realizando así, ejercicios de comprensión lectora acompañados de las diferentes rutinas de pensamiento, para orientar a los estudiantes a ser conscientes de su pensamiento y desarrollar su comprensión. Acorde con lo anterior, Ritchhart et al. (2014), mencionan que:

Para desarrollar la comprensión sobre un tema, hay que involucrarse en una auténtica actividad intelectual. Esto significa resolver problemas, tomar decisiones y desarrollar nuevas comprensiones utilizando los métodos y las herramientas de la disciplina.

Tenemos que ser conscientes de los tipos de pensamiento que son importantes para los científicos (hacer y probar hipótesis, observar de cerca, construir explicaciones...), matemáticos, (buscar patrones, hacer conjeturas, formular generalizaciones, construir argumentos...), lectores (hacer interpretaciones, conexiones, predicciones...), historiadores (considerar diferentes puntos de vista, razonar con evidencia, construir

explicaciones...) y así sucesivamente. Es necesario hacer de estos tipos de pensamiento el centro de las oportunidades que creamos para los estudiantes. (p.45)

Por lo anterior, conocer los tipos de pensamiento para desarrollar la comprensión lectora, permite al docente adquirir herramientas idóneas para desarrollar su quehacer profesional. Al respecto, Ritchhart et al. (2014), refieren, que en la medida en que el docente tenga claro los movimientos de pensamiento que desea que sus estudiantes desarrollen, será más asertiva la planeación y ejecución del proceso de enseñanza- aprendizaje. Para ello puede preguntarse ¿Qué tipo de pensamiento valora y quiere promover en el aula? (Ritchhart et al., 2014, p.44).

En consecuencia, es necesario que el docente conozca y comunique a los estudiantes los movimientos del pensamiento a desarrollar, con el objetivo de suscitar en ellos la reflexión sobre su propio aprendizaje, es decir promover las habilidades metacognitivas y de meta-aprendizaje que le ayuden a llevar a cabo un aprendizaje autónomo, consciente y comprensivo. Como plantean Ritchhart, Turner y Hadar (citado por Ritchhart et al., 2014) Los estudiantes, se hacen más metacognitivos en tanto son más conscientes de su propio pensamiento, así como de las estrategias y procesos que utilizan para pensar.

Por consiguiente, como se había mencionado, los docentes investigadores utilizaron algunas rutinas de pensamiento para apoyar los ejercicios enfocados a desarrollar la comprensión lectora. Por ejemplo, la rutina de pensamiento ¿qué te hizo decir eso? fue empleada para realizar diferentes lecturas y desarrollar ejercicios de comprensión lectora en los tres niveles de lectura por medio de preguntas, de esta forma cada pregunta debía ir acompañada de la rutina mencionada, con el propósito de ayudar a los estudiantes a razonar con evidencia, es este es uno de los movimientos de pensamiento que se busca promover por medio de estas rutinas y que fue

comunicado a los estudiantes con el propósito de generar una conciencia del desarrollo del mismo. (Ritchhart et al., 2014).

También en el desarrollo de este proyecto se utilizó la rutina de pensamiento “Titular” para identificar el tema de un texto, la cual permite de manera concisa sintetizar la información e identificar la idea más importante en el mismo, puesto que promueve los movimientos del pensamiento planteados por Ritchhart et al. (2014), “captar lo esencial y llegar a conclusiones” (p.95).

Adicionalmente, se trabajó con las rutinas de pensamiento “antes pensaba- ahora pienso” y “Veo- pienso- me pregunto” con el objetivo de identificar la silueta de un texto, establecer predicciones entre el contenido del título y la idea principal de una lectura o el propósito comunicativo. La primera rutina permite hacer una comparación entre los saberes previos y los nuevos, es decir, observar el cambio que ha tenido el pensamiento tanto de estudiantes como de docentes en el proceso de comprensión; se promueven los movimientos de pensamiento “reflexión y metacognición”. (Ritchhart et al., 2014, p.95)

La segunda rutina, a partir de la observación permite realizar interpretaciones de manera más amplia, además busca promover los movimientos de pensamiento “describir, interpretar y preguntarse” (Ritchhart et al., 2014, p.94). Agregando a lo anterior, también se planteó una modificación de esta rutina y se adiciono las opciones “supongo y compruebo mis hipótesis” con el fin de relacionar información del texto y proponer al mismo un planteamiento nuevo que pueda formular una solución.

El desarrollo de este proceso de visibilización del pensamiento plantea la posibilidad de generar autonomía en los estudiantes (Ritchhart et al., 2014). Es importante aclarar que los

aprendices no son sólo los estudiantes de la institución, sino también los docentes investigadores que de manera constante buscan ampliar sus conocimientos.

Es relevante mencionar que visibilizar el pensamiento beneficia tanto a los docentes investigadores como a los estudiantes, porque en el caso de los primeros, ha permitido vislumbrar su pensamiento respecto a su práctica y su conocimiento disciplinar, y en el caso del trabajo con los estudiantes, se pudo observar la importancia de hacer visible su pensamiento, con el propósito de ayudarlos en su proceso de comprensión y así generar autonomía en las estrategias para comprender un texto. Este proceso no se limita al desarrollo del presente proyecto sino que propende por la vinculación de la visibilización del pensamiento al quehacer de los docentes investigadores.

Capítulo 3. Metodología

3.1 Diseño de investigación

El presente proyecto se desarrolla en el marco del diseño de investigación-acción, con el objetivo de transformar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la comprensión lectora. Éste diseño de investigación es entendido según Kemmis y McTaggart (1988) como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas” (p.9). Por lo tanto, es un proceso colaborativo y flexible en el que se centra la acción como objeto de estudio para mejorar la práctica.

En línea con lo anterior, teniendo como fundamento los planteamientos de Kemmis y McTaggart (1988) quienes mencionan que la investigación- acción es un proceso cíclico que parte de la indagación, planificación, acción, observación y reflexión. El primer paso que el equipo de investigación realizó fue la reflexión de la problemática presente, es decir, identificar la preocupación temática que sugiere una mejora (Kemmis y McTaggart, 1988). En un primer momento, producto de esta indagación; la observación de los resultados de las pruebas saber y de las evaluaciones realizadas a los estudiantes, los docentes investigadores se preguntaron ¿Cómo mejorar la comprensión lectora a partir de la implementación y desarrollo de estrategias de enseñanza en los estudiantes?, obteniendo en consenso la necesidad de fortalecer el aprendizaje de la comprensión lectora de los estudiantes y su disposición hacia el mismo, considerando al estudiante como el único responsable del proceso de enseñanza- aprendizaje.

No obstante, al continuar con el análisis del proceso de indagación y reflexión, surgió otra inquietud que llevó al grupo a considerar la importancia de adquirir herramientas que ayudarán a los estudiantes a mejorar su comprensión lectora y se preguntó de nuevo si una estrategia como

el uso de las imágenes ayudaban a los estudiantes a comprender mejor la lectura y se realizó la siguiente pregunta ¿Puede la comprensión lectora ser mejorada mediante el uso de la imagen en las rutinas de pensamiento?, por lo tanto el objetivo se orientó a determinar si la comprensión lectora de los estudiantes podía ser mejorada a partir del uso de la imagen como herramienta didáctica a partir de las rutinas de pensamiento.

Prosiguiendo con el análisis de la problemática, es importante mencionar que en la medida en que el proyecto iba avanzando la preocupación temática fue cambiando y no se centró en el estudiante y sus dificultades o aciertos para comprender la lectura, sino en el saber pedagógico y disciplinar del profesor. Al respecto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) refieren que “La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular” (p.7).

En consecuencia, este proceso de reflexión enmarcado en el diseño de investigación acción, permitió al grupo investigador comprender de manera colaborativa junto con el asesor, la importancia de la observación de su propia práctica y no sólo en los estudiantes. A este respecto Kemmis y McTaggart (1988) mencionan que “la investigación-acción es una investigación realizada por determinadas personas acerca de su propio trabajo, con el fin de mejorar aquello que hacen, incluyendo el modo en que trabajan con y para otros” (p.29). Por lo tanto, el grupo investigador planteó la siguiente pregunta ¿De qué manera un ejercicio de investigación acción puede generar transformaciones en la enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico?, esta problemática surgió con el objetivo de analizar de qué manera la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes de la IEDI Sutatausa puede transformar la

enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico. A este respecto Kemmis y McTaggart (1988) mencionan que iniciar con la reflexión permite reconocer la situación problemática del grupo investigador. Los cambios surgidos en la pregunta de investigación dan cuenta de los procesos de indagación e interpretación flexible propios del enfoque cualitativo en un diseño de investigación- acción.

Posteriormente, el grupo investigador realizó de manera cíclica la planificación, acción, observación y reflexión; procesos propios de la investigación- acción mencionados anteriormente y registrados en los diarios de campo y los ciclos de reflexión, que se encuentran divididos en dos fases que describen la comprensión gradual de la investigación-acción por parte de los investigadores, allí se da cuenta de la comprensión de las dificultades vistas en el proceso de enseñanza, como la necesidad de fortalecer el conocimiento didáctico y disciplinar de la comprensión lectora; la apropiación de los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico de la misma. Para tal fin el equipo investigador analizó sus concepciones de lectura, con el propósito de comprender su estado conceptual de la misma y ampliar sus conocimientos a la luz de la perspectiva interactiva que promueve la comprensión lectora como un proceso en el que interviene tanto el lector como el texto Solé (1992).

Además el grupo investigador analizó la importancia de la gestión de aula en el quehacer docente, es decir, elaborar la planeación teniendo en cuenta los objetivos que deben guiar la lectura, el desarrollo de la clase y evaluación del proceso, en torno al desarrollo de estos niveles de comprensión de lectura. Así mismo, comprendió la importancia de visibilizar el pensamiento tanto de docentes y estudiantes, apoyándose en las rutinas de pensamiento teniendo en cuenta los movimientos del mismo para desarrollar comprensión.

Para ampliar lo anterior, el desarrollo de la investigación se llevó a cabo en dos fases que describen su curso metodológico, siendo la primera en la cual los profesores investigadores se adentraron en los conceptos teóricos y una primer puesta en escena en que se empezaron a dar las primeras transformaciones en la práctica gracias a la observación que los profesores investigadores iban realizando en el desarrollo de la misma, y una segunda fase de apropiación de conceptos y un fortalecimiento de la práctica como parte de un proceso cíclico de investigación acción.

A partir de este proceso cíclico de investigación-acción, el grupo investigador ha logrado comprender la importancia de la reflexión continua y sistemática de su práctica, con el propósito de transformar la enseñanza de la comprensión lectora.

3.2 Enfoque y alcance de la investigación

El proyecto de investigación se desarrolla con base en el enfoque cualitativo puesto que permite visibilizar las prácticas, interpretarlas y transformarlas utilizando la observación, toma de notas, documentos, grabaciones, entre otros (Hernández et al., 2010). Del mismo modo, este enfoque es naturalista porque se desarrolla en contextos naturales y cotidianos de las personas que son objeto de estudio. De esta manera, como se mencionó en apartados anteriores, el proyecto se desarrolló en la IED integrada de Sutatausa, con profesores de primaria con características propias del aula multigrado en zonas rurales y en secundaria con adolescentes, cuyo propósito fue observar, analizar y transformar sus prácticas en torno a la enseñanza de la comprensión lectora. Es importante mencionar que el enfoque cualitativo se relaciona de manera

directa con el diseño de investigación- acción puesto que, se desarrolla en contextos naturales. (Hernández et al., 2010).

Como se mencionó anteriormente, se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de datos, como el diagnóstico realizado a los estudiantes para conocer su comprensión lectora, además los diarios de campo, registros fotográficos, encuestas y el formato con la rutina de pensamiento “antes pensaba ahora pienso” utilizado para conocer las concepciones de lectura de los maestros antes del proceso de investigación y después del mismo. Lo anterior permitió a los investigadores realizar una comprensión tanto del problema como del proceso de transformación que pretendía el proyecto.

Es importante mencionar que el presente proyecto no se desarrolló de manera estática y lineal, sino que en ocasiones los docentes tuvieron que volver a leer y afianzarse en referentes teóricos que ampliaran sus conocimientos y visión en el proceso investigativo (ver ilustración núm. 6).Concerniente a lo anterior, Hernández et al. (2010), afirman “En la investigación cualitativa con frecuencia es necesario regresar a etapas previas. Por ello, las flechas de las fases que van de la inmersión inicial en el campo hasta el reporte de resultados se visualizan en dos sentidos” (p.8).

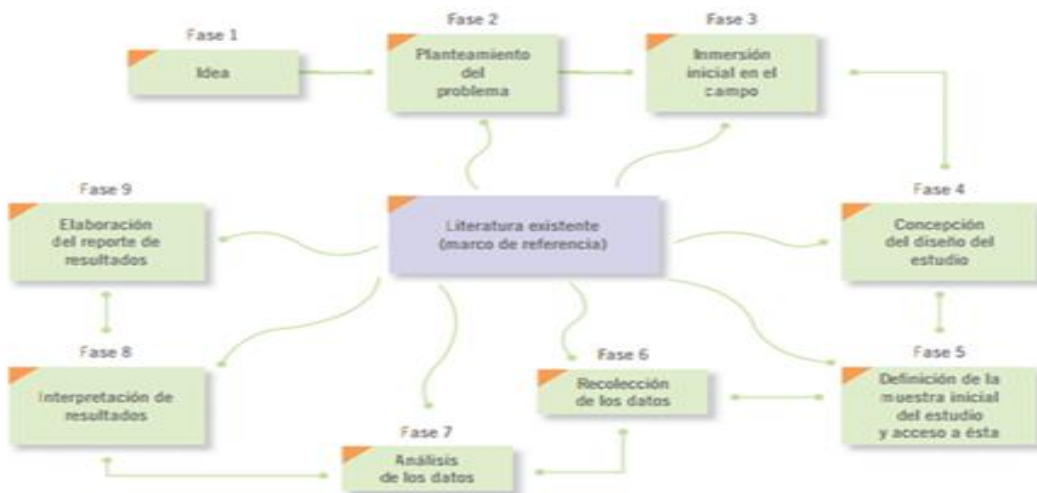


Ilustración 6. Proceso enfoque investigación cualitativa. Fuente: Proceso enfoque investigación cualitativa Hernández et al. (2010).

Por otro lado, el alcance del proyecto de investigación es descriptivo e interpretativo ya que busca detallar las características, los perfiles de las personas, de las comunidades, grupos, entre otros, que se quiere analizar (Hernández et al., 2010). Para ilustrar lo anterior, el grupo de investigación por medio de los instrumentos de recolección de datos y del trabajo colaborativo, obtuvo la información para describir, analizar e intentar explicar los fenómenos que surgen en su quehacer docente y así realizar las acciones encaminadas a transformar su práctica de enseñanza de la comprensión lectora en torno a fortalecer su gestión de aula y su conocimiento pedagógico y disciplinar.

Capítulo 4. Contexto

4.1 Contexto municipio de Sutatausa

El presente proyecto se desarrolla en la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa, ubicada en la provincia de la Villa de San Diego de Ubaté a 69,7 Km de Bogotá en la vía que conduce al municipio de Ubaté. Los estratos socioeconómicos predominantes del municipio son uno y dos, cuyas principales fuentes de ingreso son la agricultura, ganadería y minería, aunque en el sector urbano predomina el comercio y el aprovechamiento turístico del recurso histórico cultural.

4.1.1 Contexto institucional.

La Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa otorga el título de Bachiller Técnico Agroindustrial en convenio con el SENA. Cuenta con 10 sedes de primaria que pertenecen al sector rural y dos sedes urbanas de primaria y bachillerato. Atiende una población de 1.181 estudiantes entre básica primaria, secundaria y media técnica.

Cabe agregar, que el grupo de docentes investigadores pertenecen a la misma institución, no obstante, desarrollan su labor en diferentes sedes, cuyo contexto específico hace que la enseñanza y el aprendizaje se realice de manera distinta; acorde con el entorno, la planta física de cada una de las sedes, las particularidades de los estudiantes y la dinámica educativa que se da en ellas.

Por lo tanto, a continuación se pretende dar a conocer el contexto de cada una de las sedes.

4.1.2 Contexto Sede bachillerato.

El trabajo de investigación se está desarrollando en la sede Bachillerato de la IED Integrada del municipio de Sutatausa. El colegio hace parte de las instituciones educativas del departamento de Cundinamarca que han implementado la jornada única. Respecto a la descripción física, es importante mencionar que las instalaciones de la sede bachiller en su construcción no estaban pensadas para un número alto de estudiantes, debido a esto, se presenta una problemática de hacinamiento, pese a los esfuerzos de la actual administración directiva, lo que dificulta la enseñanza, el aprendizaje, la convivencia, el esparcimiento y la diversión de los estudiantes. Todo lo anterior influye en el ambiente escolar, que es uno de los ítems que se evalúa en el índice sintético de calidad y ha venido disminuyendo progresivamente desde el año 2015, además influye en el desarrollo de las clases de lengua castellana.

Este proyecto se lleva a cabo con los estudiantes del grado 802, el cual, a principio de año estaba integrado por treinta y cinco (35) estudiantes, quince (15) mujeres y veinte (20) hombres, en edades entre los 12 y 17 años. No obstante, en la actualidad hay 31 estudiantes por la deserción de cuatro estudiantes debido a las dificultades de convivencia, disciplina por parte de tres estudiantes y desinterés por el estudio por parte de un estudiante.

Añadiendo a lo anterior, las clases se desarrollan en un aula que mide 47,45 mt². Según la Norma Técnica Colombiana NTC 4585 que dispone los parámetros de diseño de este tipo de ambiente indica que este ambiente de aprendizaje es de tipo A, según esta norma un estudiante entre las edades mencionadas debe ocupar un espacio entre 1,65 a 1,80 mt², no obstante, para cada estudiante y para el docente titular se designa un espacio de 1,31 mt² presentándose así

hacinamiento y evidenciándose indisciplina, desorden, problemas de convivencia como agresividad física y verbal no sólo en las clases sino en el intercambio de las mismas.

Al analizar el desarrollo de las clases de lengua castellana se observa que debido a diversos factores como la adolescencia, el alto número de estudiantes en un espacio reducido y el encierro, se presenta distracción y de manera habitual se manifiestan bastantes casos de indisciplina y frecuentes llamadas de atención que hacen que se interrumpan las clases dificultando así el proceso de enseñanza aprendizaje. Todo lo anterior interviene en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora puesto que la docente como directora de curso dedica habitualmente cierto tiempo de las clases de la asignatura a la orientación respecto a pautas para mejorar la convivencia, hecho que resta tiempo para desarrollar los procesos de comprensión, evidenciándose así en dificultades de comprensión lectora de los estudiantes.

Otro factor que incide en la enseñanza de la comprensión lectora es la forma como se asume el ejercicio de la enseñanza de la misma, es decir, desde la planeación, el desarrollo y la evaluación, encontrando al analizar las diversas sesiones de clase la necesidad de involucrar los intereses de los estudiantes desde la planeación con el objetivo de desarrollar un aprendizaje contextualizado y duradero y motivar a los mismos teniendo en cuenta la etapa por la cual están atravesando, puesto que como afirma Carnegie Council, citado por Bruer (1995) “El fracaso inesperado destaca más durante la adolescencia, cuando los chicos cambian en numerosos aspectos- biológicos, sociales e intelectuales” (p.273).

Por todo lo anterior, en el desarrollo de su rol, la docente investigadora se ha visto enfrentada a desarrollar la capacidad de atender a una cantidad tan elevada de estudiantes en el aula, y sin querer, de estandarizar los procesos de aprendizaje, de comprensión y de evaluación.

De igual forma el número elevado de estudiantes en el aula hace difícil el proceso de evaluación y retroalimentación puesto que para realizarlo se debe dedicar el tiempo necesario a cada necesidad provocando vacíos de comprensión entre uno y otro estudiante, pese a las diversas estrategias didácticas utilizadas como el trabajo individual, en parejas en equipos y la revisión de cuadernos, todo lo anterior, lleva a pensar que el ambiente de aula puede ser representativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura.



Ilustración 7. Fotografía IEDI. Sutatausa, sede bachillerato. Fuente: los autores (2017).

4.1.3 Contexto Sede rural Juanes.

La sede Juanes se encuentra ubicada en la vereda Palacio en el nororiente del municipio de Sutatausa. Esta sede es una de las más grandes de la institución educativa. Cuenta con tres amplios salones, zona verde, espacios recreativos, así como una sala de sistemas, biblioteca y comedor.

El elemento más relevante que incide en la problemática en la enseñanza de la comprensión lectora, es la particularidad del aula multigrado, con características propias de la misma. Para ilustrar lo anterior, se encuentran 16 estudiantes de diferentes grados en un mismo salón conformado de la siguiente manera: segundo de primaria integrado por (4) estudiantes, tercero

por (4) estudiantes, cuarto por (3) estudiantes y quinto por (5) estudiantes. Otro rasgo característico es la diferencia de edades puesto que oscilan entre 7 y 14 años, presentando distintos ritmos de aprendizaje, por lo tanto, los temas que se imparten se desarrollan dependiendo el grado y en el que se suscitan dinámicas y relaciones propias de este tipo de aula. Esta sede cuenta con una característica que la diferencian de la otra sede, dado que a pesar de ser multigrado no es unitaria, es decir, cuenta con más de un docente.

La presente investigación se desarrolla con los estudiantes del grado cuarto conformado por tres estudiantes y del grado quinto por cinco estudiantes, que oscilan en edades entre los 8 y 14 años de edad, pertenecientes a los estratos 1 y 2, cuyo núcleo familiar de cinco de los estudiantes está compuesto por familias nucleares y tres de los estudiantes viven con uno de sus padres (madre) quienes dependen económicamente de la administración y cuidado de fincas turísticas.

En lo referente a la población es necesario aclarar que son familias flotantes, es decir, que debido a las condiciones laborales del sector no se asientan en la zona por largos periodos de tiempo lo que interfiere en el proceso de enseñanza debido a la interrupción en la continuidad de este proceso; cabe mencionar que a diferencia de los estudiantes de la sede Pedregal éstos se encuentran en un contexto diferente ya que por ser el sector turístico donde viven familias de diferente estrato económico los cuales están rodeados de diversos electrodomésticos, internet, celulares de última gama, espacios confortables, juegos, entre otras situaciones, el comportamiento de los estudiantes es diferente al de los niños de otras veredas, así como su proceso de aprendizaje. Respecto a la convivencia, se destaca que los niños son respetuosos, desarrollan las actividades planteadas, hay trabajo cooperativo, cuando se asignan roles los cumplen de manera comprometida.

En referencia al ámbito académico, el grupo de estudiantes asimila con facilidad los temas vistos. En cuanto a la lectura presentan nivel básico; el nivel literal de lectura es el que más demuestran dominio y los niveles inferencial y crítico presentan mayor dificultad. Al realizar el diagnóstico se aplicó una prueba de fluidez lectora (material tomado del Programa Todos Aprender 2017) a los grados cuarto y quinto ocho estudiantes, la cual consistía en realizar una lectura sobre los dinosaurios y contestar unas preguntas de los tres niveles (literal, inferencial y crítico); las preguntas número uno y la dos pertenecen al nivel literal en la cual tres estudiantes contestaron bien la pregunta número uno y la pregunta dos ningún estudiante la contesto bien; en el nivel inferencial la pregunta tres contestaron bien cuatro estudiantes y la pregunta cuatro ningún estudiante la contesto bien y la pregunta número cinco concerniente al nivel crítico, solamente un estudiante la contesto bien por consiguiente se debe fortalecer la comprensión lectora en cada uno de los diferentes niveles.

La visibilización del contexto y el diagnóstico realizado a los estudiantes es un insumo para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora en sus diferentes niveles, puesto que ésta es importante en todas las áreas del saber no sólo en la escuela sino en la vida cotidiana.



Ilustración 8. Fotografía IEDI. Sutatausa, planta física sede Juanes. Fuente: los autores (2017).

4.1.4 Contexto Sede rural Pedregal.

La sede rural Pedregal es una escuela unitaria multigrado, caracterizada por la existencia de pocos estudiantes, su alta dispersión y la presencia de un solo docente que orienta el proceso de aprendizaje en estudiantes organizados en tres o más grados (MEN, 2010).

Esta sede pertenece a la vereda Pedregal del municipio de Sutatausa, cuya actividad económica predominante está relacionada con la agricultura y la ganadería.

En cuanto al ambiente escolar del cual hacen parte los estudiantes y el docente, vale la pena mencionar que el contexto rural permite a los niños tener una relación diferente con la naturaleza, en comparación con contextos urbanos, por las características propias de este contexto. Este entorno configura una serie de vivencias y experiencias personales muy características de lo rural, en donde las formas de ver, entender y ser en el mundo están dadas por la relación con los espacios y las prácticas propias del campo.

En el marco de las actividades económicas realizadas en la vereda, (agricultura y ganadería), suelen presentarse problemáticas relacionadas con la contaminación del medio ambiente, como lo son la afectación de las fuentes hídricas, eliminación de la fauna y la flora silvestre y el agotamiento de la tierra por el monocultivo. Los aspectos mencionados son referenciados ya que desde lo planteado por Solé (2012), el contexto es determinante en las formas de leer y por supuesto de su enseñanza.

La presente investigación se desarrolla con dos estudiantes de grado cuarto y uno de grado quinto en quienes se evidencian algunas problemáticas en referencia a la comprensión lectora, lo cual se apoya en el análisis de los resultados de las pruebas Saber 2016 y el análisis de la evidencia empírica, propia del trabajo en el aula (Ver antecedentes).

Agregando a todo lo anterior, la principal particularidad que se encuentra en este contexto frente a la enseñanza de la comprensión lectora, radica en la dificultad que se presenta al trabajar con varios grupos de diferentes edades y con todas las áreas y asignaturas escolares, hecho que compromete la labor pedagógica, pues el tiempo destinado para este fin, debe ser repartido en los diversos procesos formativos con los diferentes grupos a cargo. La labor pedagógica se hace todavía más compleja cuando se tiene la responsabilidad de enseñar a leer en edades tempranas (4, 5 y 6 años) al tiempo que se adelantan procesos más adelantados con estudiantes de los siete a los diez u once años.

De acuerdo con esto, el contexto multigrado y unitario, tiene incidencia en la labor pedagógica en los diferentes aspectos que conforman la gestión de aula, es decir, la planeación, el desarrollo y la evaluación de las clases para la enseñanza de la comprensión lectora, pues como bien se describió, la atención del profesor contempla no una, sino todas las áreas del saber escolar, así como los contenidos propios de éstas en los diferentes grados a cargo.



Ilustración 9. Fotografía IEDI. Sutatausa, planta física sede Pedregal. Fuente: los autores (2017).

Capítulo 5. Fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información

5.1 Instrumentos de recolección de información

Partiendo que el presente proyecto de investigación es de carácter cualitativo, de acuerdo a esto, Hernández (2010) citando a Patton (1980,1990) “define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (p.9). Por ende el análisis del proyecto se realiza por medio de la observación, los grupos de trabajo focalizados, la recolección de documentos, en cada una de las aulas, para luego transcribirlos teniendo en cuenta las categorías de análisis. Sherman y Webb, (1988) mencionan que “debido a ello la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron sentidas y experimentadas” (Citados por Hernández, 2010, p.9).

Para el desarrollo de esta propuesta, el grupo investigador utilizó diversos instrumentos de recolección de información como son:

5.1.1 Diagnóstico estudiantes.

Pruebas diagnósticas: es un instrumento que permite obtener información del estudiante y sirve de punto de referencia o de partida de nuestro trabajo, identificando los aciertos, dificultades, nivel de desarrollo, competencias, intereses, necesidades y desempeños que posee el estudiante, se utilizaron las pruebas SABER 2016 y una prueba diagnóstica con cada grupo de estudiantes, se formuló diferentes interrogantes con los cuales describen sus gustos, emociones e intereses. Para las sedes Juanes y Pedregal se desarrolló el mismo formato y en la sede de bachillerato se utilizó otra prueba diagnóstica cuyas respuestas se tuvo en cuenta en el momento

de planear, ejecutar, evaluar las clases y en los diferentes ciclos de reflexión. (Ver prueba en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diagnostico-de-comprension-lectora-sede.html>.)

5.1.2 Diagnóstico docente.

En línea con lo anterior, a partir de la toma de conciencia y reflexión de la práctica de enseñanza de la comprensión lectora, cada docente realizó un diagnóstico de manera colaborativa, con el propósito de vislumbrar su saber pedagógico, disciplinar y didáctico, evidenciando la necesidad de transformar su conocimiento profesional frente a la enseñanza de la comprensión de lectura soportado en el proceso de investigación acción pedagógica (ver anexos 2, 3, y 4 en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diagnostico-practicas-de-ensenanza-de.html>). Al respecto Elliott (2005) señala que “El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (p.25).

5.1.3 Diario de campo.

El diario de campo es un instrumento de recolección de información que se utiliza en el presente proyecto de investigación, para registrar lo que sucede en el desarrollo de la clase y evidenciar el proceso enseñanza aprendizaje, permite reflexionar y analizar la práctica. En él se realiza la descripción, la argumentación e interpretación de los procesos que intervienen y se desarrollan en la clase. Kemmis y McTaggart (1988) resaltan que “todos los miembros del grupo

de investigación acción deben mantener un diario” (p.65), el cual permite revisar lo que se ha hecho, los avances, las dificultades que se han dado en el proceso para analizar y reflexionar sobre este proceso.

Como investigadores en el proceso de investigación- acción Kemmis y Mctaggart (1988) conceptualizan que “El mantener un diario resulta útil porque impone una disciplina que implica detenerse diariamente a pensar acerca de lo que se ha estado haciendo en el proyecto, obligarse a uno mismo a reflexionar y a recomponer sus ideas para registrarlas” (p.66). Por consiguiente, se debe analizar y reflexionar sobre nuestra praxis para cada día superar los obstáculos y fortalecer los aciertos, ser muy disciplinados en el proceso que se lleva a cabo; todo diario de campo debe llevar cuatro clases de reflexiones como son: anotaciones y reflexiones sobre el cambio en la utilización del lenguaje y sobre el discurso que se está abordando, los cambios en las actividades en la acción y las prácticas descritas, los cambios en las relaciones sociales y en su estructura y los cambios del grupo que participa en el proceso de investigación acción lo cual contribuye a vincular el contexto, relacionar las actividades, llevar un orden y un trabajo en equipo (Kemmis y Mctaggart,1988).

El diario de campo es uno de los instrumentos de recolección de información más importantes en este proceso investigativo ya que en él se realiza un seguimiento, análisis y reflexión de la praxis para cada día transformar el proceso enseñanza aprendizaje poniendo en juego nuestro saber disciplinar, pedagógico y didáctico; se trabajó con dos modelos de diario, uno suministrado por el asesor y el segundo formato elaborado por el grupo investigador el cual se tiene presente las diferentes categorías base del proyecto como son: enseñanza, aprendizaje y pensamiento cada una de ellas con sus subcategorías.

Capítulo 6. Categorías de análisis

En el desarrollo del presente proyecto se tienen en cuenta como categorías y subcategorías de análisis la enseñanza que comprende la planeación, el desarrollo y la evaluación. El aprendizaje en el que está la comprensión de lectura y sus niveles e intereses y en el pensamiento los cambios que ocurren en él, sus movimientos y su visibilización, para lo cual se realizó una matriz (diario de campo) para evidenciar la praxis pedagógica de cada uno de los investigadores, siendo un punto fundamental el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora en cada uno de sus niveles, se realizó un análisis en la forma cómo se implementó el proceso de la enseñanza partiendo de la gestión de aula, mejorando la planeación, el desarrollo de la clase y la manera cómo se evalúa, teniendo en cuenta el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico para así lograr lo que se ha propuesto.

En la categoría enseñanza, es de vital importancia integrar los diversos aspectos disciplinares, pedagógicos y didácticos en la práctica docente. Por lo tanto realizar una reflexión profunda permite una profesionalización de la misma, por ende como docentes se debe investigar, transformar la enseñanza darle la importancia a lo que se realiza, emplear diversas estrategias, organizar los contenidos para enseñarlos de manera organizada y sistemática.

Se concibe el aprendizaje como la apropiación de los diferentes saberes que se relacionan con los diversos conocimientos que se adquieren ya sea en el aula de clase y fuera de ella, con el profesor, compañeros, y demás personas que están en el entorno, teniendo en cuenta las características del contexto, del aula, de cada uno de los estudiantes y de los demás factores que influyen en el proceso enseñanza aprendizaje.

En la categoría de aprendizaje para la comprensión lectora, se tiene en cuenta autores representativos a Solé, Sánchez y Goodman, proporcionan la base para fortalecer los diferentes niveles de lectura, Goodman (citado por Dubois, 1996) menciona que “La lectura es un proceso lingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje” (p.10).

En relación con la categoría de pensamiento es la forma como los estudiantes visibilizan sus conocimientos y los dan a conocer, por medio de las diferentes rutinas de pensamiento que son una herramienta para promover uno o más tipos de movimiento de pensamiento como son:

Describir, interpretar, preguntarse, inferir, activar conocimiento previo, planear, descubrir conocimiento e ideas previas, cuestionarse, extraer y establecer conexiones, tomar decisiones, planear, descubrir, observar, construir, resumir, organizar, analizar, reflexionar, metacognición, identificar, entre otras, las cuales tienen como fin mejorar el comportamiento, la comunicación, el ambiente de trabajo y la asimilación de procesos. (Ritchhart et al., 2014)

Cabe resaltar que en la investigación se tuvo presente el aula multigrado que consiste en un espacio integrado por diversos grados escolares, con diferente edad, con intereses distintos y ritmos de aprendizaje, se desarrollan diversas actividades, se realiza el trabajo cooperativo, en ella se encuentran los diferentes rincones del saber donde los estudiantes manipulan material concreto y se promueve el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y destrezas, el fortalecimiento de valores; una característica de las aulas multigrado es que los estudiantes se distraen, no se concentran, como se debe manejar los diferentes temas de las asignaturas algunos se confunden, se trabaja nombrando líderes, por proyectos.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta es la educación de adolescentes en la cual se tiene presente la edad, sus cambios, gustos e intereses, su carácter, los diferentes conflictos con sus compañeros, docentes, buscando de antemano propiciar un aprendizaje significativo, realizar un trabajo en equipo y todo lo que influye para poder garantizar el proceso enseñanza-enseñanza buscando mejorar siempre lo social y garantizar unas mejores condiciones de vida generando mayores oportunidades en los diferentes campos donde se encuentren y se desenvuelvan.

Capítulo 7. Desarrollo de ciclos de reflexión en el proceso de investigación – acción

7.1 Fases uno y dos de los ciclos de reflexión proceso investigativo

A continuación, se desarrolla en dos fases los ciclos de reflexión de los docentes investigadores que dan cuenta del proceso de investigación-acción.

7.1.1 Fase uno proceso investigativo sede bachillerato.

A continuación, se describe el desarrollo del proceso investigativo enmarcado en una primera fase, la cual contempla el análisis de la observación, reflexión y evaluación de la práctica de la docente investigadora, soportado en los diarios de campo como herramienta de sistematización de la observación, cuyo tiempo destinado fue de cinco sesiones de clase.

- ***¿Qué se hacía antes?***

Primera clase.

Lo primero que la docente realizó fue la planeación de la clase teniendo en cuenta los contenidos que se programan en plan de área. El tema que se trabajó en clase fue: la idea principal e ideas secundarias. Al respecto Aulls (1978, 1990) menciona que:

La idea principal informa del enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita o implícita en el texto, y aparecer en cualquier lugar de él, o bien puede concentrarse implícita. Se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas y proporciona mayor información, y distinta, de la que incluye el tema. La idea principal es, para Aulls (1978,1990), la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema? (Citado por Solé, 1992, pp.118-119).

Así mismo, en la planeación, la docente tuvo en cuenta el texto “Historia de zorros” de Niu Chiao extraída del libro *Abra palabra* grado séptimo. Al leer el texto la docente observó que era un poco complicado de entender, a pesar de ello, decidió trabajarlo con los estudiantes puesto que no disponía de más tiempo para buscar otra lectura. La planeación de la actividad de aprendizaje, tuvo en cuenta la lectura del cuento y la solución de dos preguntas extraídas del libro de texto que hacen referencia al reconocimiento de personajes en un texto y la identificación de ideas principales. Adicionalmente, la docente planteó una pregunta orientada a la identificación del tema de la lectura, vale la pena aclarar que la docente ha orientado esta asignatura a los estudiantes desde el grado séptimo y por lo tanto, había indicado a los estudiantes en una sola clase cómo identificar el tema en un texto.

En el desarrollo de la clase, la docente indagó sobre los saberes previos que tenían los estudiantes acerca de la identificación de ideas principales y secundarias, al respecto Smith (1983) hace referencia que en el proceso de comprensión de lectura interactúan tanto la información visual que el lector recibe del texto y la información no visual, es decir, los conocimientos, experiencias que tiene el lector y de manera conjunta dan sentido al texto. Posteriormente, la docente expuso verbalmente el tema con el apoyo del tablero y marcadores. Una vez terminó de exponer continuó con la explicación de la actividad mencionada que debía desarrollarse en parejas.

El tiempo determinado para la actividad fue de treinta minutos, la cual consistió en subrayar las ideas más importantes y las secundarias de cada párrafo en el cuento mencionado; posteriormente, con base en el mismo texto, los estudiantes debían escribir de nuevo el texto con sus palabras e identificar los personajes principales y secundarios del cuento, estos puntos hacen

referencia al nivel literal de lectura, también debían identificar el tema del texto haciendo referencia al nivel inferencial de lectura. En el desarrollo de la clase los estudiantes mencionaron que el tiempo era muy corto para realizar la actividad, sin embargo, la docente les indicó que se iba a llevar el cuaderno para calificarlo como método para que trabajaran en la clase.

Al observar la dinámica de clase, la mayoría de estudiantes realizaba preguntas sobre la identificación del tema, indicando a qué hacía referencia esa pregunta, de igual modo, algunos de ellos realizaban resúmenes de seis o siete renglones para indicar el tema del cuento y no sintetizaban la lectura. Al respecto, Aulls (1978, 1980) conceptualiza “el tema indica aquello sobre lo que trata el texto, y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma”. Se accede a él respondiendo la pregunta: ¿De qué trata este texto?” (Citado por Solé, 1992, p.118).

La evaluación se realizó ocho días después, al analizar los cuadernos de los estudiantes y al preguntar acerca de la comprensión, se evidenció que la mayoría de ellos no pudieron reconocer la idea principal, puesto que, algunos estudiantes subrayaron palabras en vez de oraciones (ver ilustración núm. 10), otros no identificaron los personajes. En cuanto a la identificación del tema la mayoría de estudiantes realizó un resumen. Al preguntar a los estudiantes lo que había sucedido ellos manifestaron que el cuento era muy complicado de entender y que no comprendían bien cómo identificar las ideas principales y secundarias en un texto.

En conclusión, se observa la importancia de realizar la planeación de la clase de manera rigurosa, teniendo en cuenta los momentos de la misma, dado que, de manera en que fue planteada, no se orientó al desarrollo de la comprensión sino avanzar en los contenidos del plan de área. Además, como no se tenía claridad de los conceptos disciplinares faltó profundizar en la explicación del tema, lo que se evidenció en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

De igual manera, el objetivo principal de la clase no tuvo un enfoque sino que al introducir un concepto nuevo la docente no hizo énfasis en éste, generando dispersión en la comprensión que debían realizar los estudiantes.

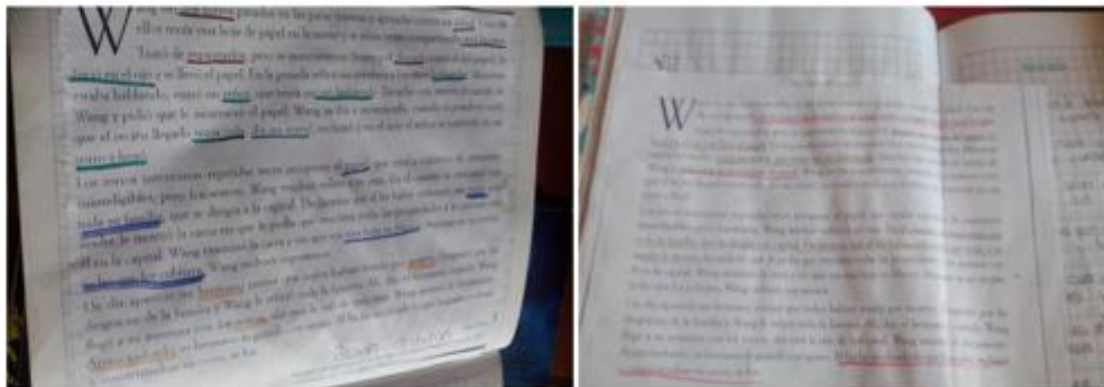


Ilustración 10. Registro fotográfico de los cuadernos de algunos estudiantes, ejercicio de comprensión de lectura. Fuente: texto “Historia de zorros” de Niu Chiao.

Segunda clase.

La planeación de la clase se desarrolló con el propósito de abordar las ideas principales y secundarias en un texto narrativo, además, reconocer la estructura y el sentido explícito e implícito de un texto narrativo lo cual hace referencia al desarrollo de los niveles de lectura literal e implícito. La clase tuvo una duración de 120 minutos. En la planeación de la clase se tuvo en cuenta la explicación con el apoyo de la guía “Comprensión de un texto narrativo” para el grado octavo, tomada de la página de Colombia aprende y el desarrollo de la misma por parte de los estudiantes. Para ello se tuvo en cuenta el uso del video beam como recurso para proyectar la guía y de esta forma realizar la explicación.

En el desarrollo de la sesión se tuvo en cuenta los saberes previos de los estudiantes sobre el sentido explícito e implícito, posteriormente se realizó la explicación por parte de la docente con

los recursos mencionados anteriormente. La docente orientó a los estudiantes a relacionar el sentido implícito de un texto narrativo con el uso de las figuras literarias y ejemplos cotidianos.

Concerniente a lo anterior, Solé (1992) hace referencia a la importancia tener en cuenta los saberes previos en el desarrollo del proceso lector y la orientación del docente en el mismo, puesto que, en la medida en que el lector interactúa con el texto aportando sus saberes previos, el docente puede apoyarlo en la construcción del sentido de la lectura.

Luego, la docente repartió a los estudiantes la guía y los orientó para que la desarrollaran en parejas, explicando punto por punto el desarrollo de la guía, indagó sobre las dudas que tenían sin presentarse ninguna por parte de los mismos en ese momento. No obstante, las dudas surgieron en el desarrollo de la actividad. Una vez realizada la explicación, la docente orientó a los estudiantes a desarrollar la actividad en el patio del colegio indicando las normas para desarrollar el trabajo al aire libre, lo anterior se origina porque en ocasiones anteriores los estudiantes habían manifestado de manera verbal y por escrito a la docente el deseo de estar al aire libre, puesto que se sentían encerrados y hacinados. Al respecto, los estudiantes manifestaron bastante interés cuando se plantea y desarrolla el trabajo al aire libre, aunque, presentan más cansancio por el sol y por la posición incómoda en la que se encuentran al sentarse en las gradas.

Al finalizar la clase, los estudiantes no alcanzaron a desarrollar la guía de manera completa, por lo cual la docente recogió la guía y les indicó que en la siguiente sesión la terminarían de desarrollar.

Con el propósito de integrar la identificación de las ideas principales y secundarias con los nuevos temas que se deben desarrollar según el plan de área, se observa que la docente abordó muchos temas en una clase sin analizar si los estudiantes comprendieron o no, debido a esto, los

estudiantes no alcanzaron a terminar la actividad en clase, esto crea confusión tanto para la docente como para los estudiantes, dado que, en la clase no se alcanzó a realizar una conclusión de la misma y porque por lo general los estudiantes en las siguiente sesión no recuerdan lo que han visto en las clases anteriores, de esta manera la docente debe realizar de nuevo la explicación, lo que conlleva a que los estudiantes vuelvan a asimilar la actividad de aprendizaje.

Por otra parte, es importante mencionar que trabajar al aire libre minimizó los índices de agresividad de los estudiantes, por lo cual, la docente observó que el aprendizaje se desarrolla de manera más interactiva entre pares y entre docente y estudiantes.



Ilustración 11. Desarrollo de una actividad de comprensión lectora al aire libre grado 802. Fuente: Los autores (2017).

Tercera clase.

La siguiente sesión tuvo una duración de 55 minutos y persiguió los mismos temas de la clase anterior, puesto que los estudiantes debían terminar la actividad en la institución, al respecto, la sesión se desarrolló en el salón de clase porque el patio estaba ocupado con los estudiantes que tenían clase de educación física en ese momento, presentándose así mayor indisciplina y apatía por parte de algunos estudiantes, al contrario de la clase anterior.

Las preguntas que surgieron en la clase por parte de los estudiantes indicaban que no era claro la identificación de las ideas principales y secundarias y el reconocimiento del sentido implícito

de un texto por medio de las figuras literarias planteadas en la guía. Una vez terminada la clase la docente recogió la guía para realizar la evaluación de los aprendizajes.

Evaluación: al analizar el desarrollo de las sesiones se observó un patrón recurrente en el desarrollo de guías o de actividades en el cuaderno, ya que cuando se desarrollaban las guías en parejas en la mayoría de éstas un estudiante leía y respondía la pregunta y le dictaba al otro estudiante para que escribiera, y en el caso de la solución de preguntas en el cuaderno aunque se desarrollaba en parejas cada estudiante debía dar cuenta de su trabajo en su cuaderno, por lo tanto un estudiante realizaba la actividad en su cuaderno y el otro se limitaba a copiar, evidenciándose así un trabajo inequitativo que no permitía observar la comprensión de ambos estudiantes.

Otro aspecto que la docente observó referente a la evaluación es que abarcaba muchos objetivos en clase y sumado a la alta cantidad de estudiantes se evaluaba de manera positiva que estos terminaran la actividad, sin leer de forma detallada la comprensión de los mismos y sin una retroalimentación de los aprendizajes que se necesitaban reforzar, y en el caso de los estudiantes que no terminaran la actividad se calificaba de manera negativa. (Ver ilustración núm. 10).

Para concluir el análisis de esta sesión, es importante mencionar que la apatía de algunos estudiantes logró influir en otros estudiantes, ya que éstos últimos adoptan la misma posición de los primeros dificultando así el proceso de comprensión lectora.

Además, no se realizó un cierre del proceso de comprensión, es decir, la docente no retomó lo que se comprendió a modo de cierre, sino que sonó el timbre, la docente recogió la actividad y dio por terminada la clase.

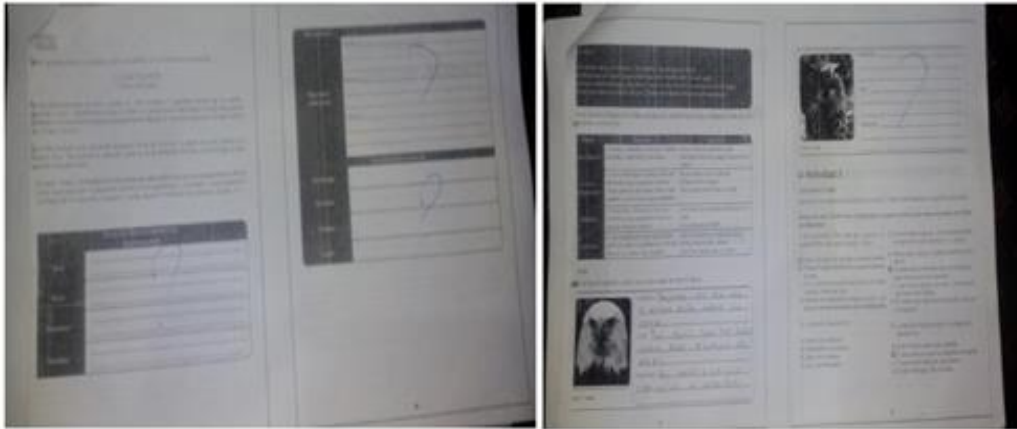


Ilustración 12. Fotografía ejercicio de evaluación. Fuente: guía comprensión de un texto narrativo para el grado octavo. Colombia aprende (2016).

Cuarta clase.

Al analizar los cuadernos de los estudiantes y preguntar a los mismos sobre la comprensión de la identificación de las ideas principales y secundarias, la docente pudo identificar que a los estudiantes se les dificultaba extraer la idea principal y las ideas secundarias, por lo cual en consenso con los estudiantes tomaron la decisión de abordar de nuevo este tema puesto que consideraron que era necesario trabajarlo para mejorar la comprensión lectora.

En la planeación de la clase la docente tuvo en cuenta el propósito de la sesión el cual fue reconocer las ideas principales y secundarias en un texto narrativo. Para desarrollar este propósito descargó el vídeo “Cómo identificar ideas principales y secundarias” publicado en <https://www.youtube.com/watch?v=SGCNb8j0ObY>. Para el desarrollo de la actividad de aprendizaje la docente retomó el cuento “Historia de zorros” de Niu Chiao para que los estudiantes subrayaran las ideas principales y secundarias y luego las socializaran en mesa redonda.

En el desarrollo de la clase la docente indicó a los estudiantes que iban a reforzar cómo extraer las ideas principales y secundarias en un texto narrativo, y les manifestó la importancia de desarrollar la comprensión y no sólo llenar los contenidos del plan de área.

En seguida, proyectó los videos dos veces, la primera vez el estudiante debía observar y tomar nota de forma autónoma y la segunda vez la docente explicó cada parte del video teniendo en cuenta las anotaciones de los estudiantes, es decir, explicó qué es una idea principal y cómo identificarla. Al respecto, Solé (1992) citando a Carriendo y Alonso (1991) mencionan que para enseñar cómo identificar la idea principal es necesario partir de la definición de la misma y el proceso para llegar a ella, así mismo, menciona que es un ejercicio de enseñanza parece sencillo pero no lo es, porque es necesario tener en cuenta que cada lector es diferente y que al leer involucra sus conocimientos previos y objetivos de lectura.

Posteriormente, en parejas, los estudiantes debían leer nuevamente el cuento “Historia de zorros” y escribir en el cuaderno cuáles son las ideas principales y las ideas secundarias de cada párrafo. En mesa redonda unas parejas socializaron las ideas principales y otras parejas las ideas secundarias de cada párrafo. Se observó que los estudiantes presentaban dificultad para reconocer las ideas principales y secundarias en un texto. Al terminar la actividad, la docente preguntó si había quedado más claro el tema, sin embargo, se sigue presentando dificultad en la comprensión de la misma.

Por último, la docente preguntó a los estudiantes qué clase de texto narrativo les gustaría leer para identificar las ideas principales y secundarias, los estudiantes manifestaron su interés por leer un cuento de terror. Concerniente a los anterior, es relevante mencionar la importancia de abrir un diálogo entre estudiantes y docentes que permita el vínculo entre los saberes

disciplinares, el contexto y los intereses de los estudiantes, como mencionan González y Laguado (2007) “Hay que abrirse a los intereses del estudiante y dejar que la fantasía y la imaginación vuelen, permitiendo que la creatividad, las ilusiones y los sueños aparezcan en primer plano” (p.48). Lo anterior, permite desarrollar un diálogo entre el docente y los intereses y saberes previos del estudiante, crear el camino para que el estudiante aporte sus ideas y sea parte activa del desarrollo de su comprensión, esto no significa que el docente llegue a improvisar en las clases sin planear las sesiones y mucho menos que se centralice la educación al tener en cuenta únicamente los intereses del estudiante y su contexto inmediato, sino que abre la posibilidad de integrar la comprensión con los conocimientos globales, el contexto inmediato e histórico de los mismos y sus intereses con el fin de lograr una comprensión que tenga un sentido para el estudiante.

Anotación

En el desarrollo de la sesión, la docente observó que algunos estudiantes estaban indispuestos, aburridos, displicentes, no tomaban apuntes, tenían cara de aburrimiento, lo que generaba indisposición en el resto de estudiantes y en la docente, pese a ello la docente desarrolló la clase, una vez los estudiantes empezaron a realizar la actividad en parejas, ésta se acercó a cada estudiante que presentaba esa actitud y dialogó con cada uno, al hacerlo, algunos estudiantes cambiaron de actitud y otros no. Ahora bien, es un curso que presenta bastantes dificultades en el rendimiento escolar y en la convivencia, lo anterior lleva a pensar que el ambiente de aula puede ser representativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Por otra parte, el número elevado de estudiantes en el aula hace difícil el proceso de evaluación y retroalimentación puesto que, para realizarlo se debe dedicar tiempo a cada

necesidad provocando vacíos de comprensión entre uno y otro estudiante, pese a las diversas estrategias didácticas utilizadas por la docente como el trabajo individual, en parejas en equipos y la revisión de cuadernos, Rocha (2016) hace referencia a un informe realizado por las Naciones Unidas indica que el docente no tiene el tiempo ni el espacio para brindar una atención personalizada al alumno.

En conclusión, reflexionar sobre el proceso de enseñanza y la comprensión de los estudiantes, permite observar el avance de los mismos y de esta manera planear las clases en función no de abordar contenidos sino de alcanzar comprensión. De igual forma, abrir el diálogo con los estudiantes y preguntar sobre sus intereses y gustos con el objetivo de vincularlos en las próximas sesiones de clase, permite a los estudiantes sentirse escuchados y mejorar la comprensión de lectura, dado que como menciona Solé (1992) “Una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer” (p.36).



Ilustración 13. Explicación docente con el apoyo de la proyección de un vídeo y toma de apuntes por parte de los estudiantes. Fuente: los autores (2017).

- ***¿Qué hizo?***

Elliott (2005) resalta que “La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores” (p.24). De este modo analizar y reflexionar de manera sistemática y rigurosa sobre la práctica de la enseñanza de la comprensión lectora, permitió a la docente analizar la necesidad de fortalecer el conocimiento disciplinar y didáctico del contenido, además fortalecer el proceso de la planeación de las clases haciendo énfasis en los intereses de los estudiantes, además de plantear los objetivos de la clase de una forma clara y concisa, con el propósito de direccionar el desarrollo y evaluación. Al respecto, Quintero, Zuluaga y López (2003) refieren que:

El proceso de planeación de la enseñanza se concibe como una etapa fundamental en la acción de los educadores reflexivos que desean mejorar lo que hacen, toda vez que el trabajo en el aula no es improvisado, sino que obedece a unos propósitos, unas metas y unos logros en concordancia con los fines de la educación, la filosofía institucional, los modelos pedagógicos y las características de los sujetos que aprenden una lengua. (p.40)

En la medida en que la docente ha observado, analizado, reflexionado y sistematizado, ha comprendido la necesidad de ampliar su saber pedagógico y disciplinar con el objetivo de mejorar su práctica, lo que ha redundado y redundará en una transformación de la enseñanza - aprendizaje, de acuerdo con lo anterior Morales y Restrepo (2015) mencionan que “El primer paso, sin dudas, es una revisión juiciosa de la propia práctica que permita evidenciar las falencias para transformarlas y potencializar las fortalezas, logrando así una mejor dinámica en el proceso de enseñanza/aprendizaje”(p.92).

- ***¿Qué se realiza ahora?***

Quinta clase.

Con el objetivo de transformar la práctica de enseñanza, la docente ha otorgado mayor importancia a fortalecer su saber pedagógico y disciplinar y otorgó más tiempo al desarrollo de la planeación de la clase, teniendo en cuenta que el objetivo de la clase fuese claro, conciso y que se comunicara de modo explícito los estudiantes, como mencionan Morales y Restrepo (2015)

Cuando planeamos las clases es pertinente reflexionar sobre lo que se pretende con ellas; para ello resulta de gran ayuda responder a los siguientes interrogantes: ¿Tenemos un objetivo claro? ¿Qué esperamos al finalizar el proceso de nuestros estudiantes, que tengan una buena nota o que realmente hayan comprendido? ¿Tenemos estrategias claras y definidas para saber si los estudiantes realmente comprendieron? ¿La evaluación está pensada en términos de lo que comprendieron y no de lo que memorizaron? (p.94)

Por otra parte, el objetivo de la clase fue; reconocer y generar ideas principales y secundarias de un texto. A este respecto Solé (1998) citando a Bridge y otros (1984) menciona que “...construir o generar-mejor que reconocer- las ideas principales es una actividad más funcional, más cercana a la lectura autónoma y que tiene repercusión importante en el recuerdo” (p.122).

Para el reconocimiento y la generación de ideas principales y secundarias se tuvo en cuenta los intereses de los estudiantes por medio de la indagación verbal sobre las temáticas de un texto narrativo que los estudiantes quisieran abordar, por esto, el texto utilizado fue “El fantasma” de Marc E.Boillat de Corgemont Sartorio, puesto que los estudiantes manifestaron su interés por leer un cuento de terror.

La metodología que se planeó fue la lectura guiada del texto y el desarrollo de la rutina de pensamiento Generar- Clasificar-Conectar-Elaborar: mapas conceptuales para identificar las ideas principales y secundarias en un texto narrativo. Las rutinas de pensamiento son una estrategia pedagógica que busca promover el desarrollo de pensamiento mediante la formulación de preguntas que propicien un aprendizaje metacognitivo y significativo. Salmon (2009) define las rutinas de pensamiento como “estrategias cognitivas muy fáciles de seguir. Consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que generan pensamiento en los estudiantes” (p.65). Lo relevante de estas rutinas es que al ser realizadas de forma sistemática se convierten en culturas que desarrollan el pensamiento por medio del cuestionamiento y la metacognición, posteriormente se dan de forma habitual en el individuo (Ritchhart et al., (2014).

Adicionalmente, (Ritchhart et al., (2014) afirman que las rutinas de pensamiento son “estrategias sencillas que promueven el pensamiento de manera escalonada” (p.29). Son utilizadas para desarrollar el pensamiento de los estudiantes, hacerlo visible y de esta forma promover la comprensión, por lo tanto son vistas “como herramientas, como estructuras y como patrones de comportamiento” (Ritchhart et al. 2014., p.86). Es decir, que ayudan al estudiante a desarrollar su aprendizaje de manera continua, metódica y consciente basado en la metacognición puesto que promueven el pensamiento sobre el pensamiento.

Al desarrollar la clase se comunicó a los estudiantes verbalmente y por escrito en el tablero el objetivo de la clase y la estructura de la misma, la cual consistió en la distribución a cada estudiante de una fotocopia con la lectura mencionada, indicando a los estudiantes que se tuvo en cuenta sus intereses para desarrollar la actividad, posteriormente se realizó la lectura guiada

por parte de la docente, en tercer lugar, se desarrolló la explicación de la rutina de pensamiento de la siguiente manera:

La docente utilizó el tablero para realizar la explicación mencionando la utilidad de la rutina de pensamiento para hacer visible la comprensión. La estructura de la explicación y el desarrollo de la clase fue la siguiente:

- Generar: individualmente los estudiantes debían extraer mínimo seis ideas del texto, es decir escribir en el cuaderno las ideas que se les viniera a la mente de acuerdo a lo que entendieron del texto.
- Clasificar: en grupos de tres estudiantes clasificar las ideas principales y secundarias. Y escribirlas en un pliego de papel periódico.
- Conectar: Una vez plasmadas las ideas en una cartelera conectar las ideas.
- Elaborar mapas conceptuales: cuando los estudiantes conectaron las ideas en orden jerárquico pudieron observar que lograron elaborar un mapa conceptual.

Como el tiempo no alcanzó para socializar la actividad la docente dispuso de otro día para realizar la exposición.

Evaluación: al indagar sobre el aprendizaje construido en la clase, la mayoría de estudiantes manifestó que la rutina de pensamiento GCC Elaborar mapas conceptuales les permitió comprender mejor el reconocimiento y generación de ideas principales y secundarias, además de la posibilidad de relacionarse con sus compañeros. La mayoría de los estudiantes logró identificar y jerarquizar las ideas principales y secundarias del texto, Al respecto Ritchhart et al. (2014) mencionan que al elaborar mapas conceptuales los estudiantes pueden ordenar las ideas, organizar su pensamiento y les ayuda a entender la forma cómo las ideas se relacionan entre sí,

de este modo, el estudiante podrá jerarquizar las ideas y conectarlas para comprender y sintetizar la información.

Por otro lado, un estudiante manifestó que aún se le dificulta reconocer las ideas principales y secundarias lo que representa la necesidad de seguir fortaleciendo este objetivo. Acorde con lo anterior, es necesario seguir vinculando la identificación y construcción de las ideas principales y secundarias de manera progresiva, dado que, como menciona Solé (1992) no es serio pensar que una vez los estudiantes han demostrado que pueden identificar la idea principal en un texto, lo van a hacer en todos de manera fluida, puesto que una competencia no se adquiere de un día para otro. De esta forma, es tarea del docente como sujeto responsable de su quehacer profesional, orientar y seguir generando en los estudiantes la importancia de trabajar la idea principal en el desarrollo de la comprensión de lectura. Al respecto, Solé (1992) afirma que el docente ayuda a los estudiantes a desarrollar su comprensión lectora mediante la interiorización de estrategias que le permitan comprender un texto y la idea principal es una de ellas.

Reflexión: al analizar la clase la docente observó que el desarrollo de esta rutina de pensamiento permitió que los estudiantes trabajarán de forma activa y colaborativa, realizaron preguntas, aportaron ideas y construyeron entre el grupo el mapa conceptual, a diferencia del desarrollo de una guía, puesto que, como se mencionó anteriormente cuando se da solución a una guía en parejas o en grupos por lo general un estudiante es el que responde la guía y el otro copia lo que el otro plantea, sin permitir la construcción de la comprensión.

Del mismo modo, se observó que este tipo de actividades requiere más tiempo para su ejecución puesto que al dejar la socialización para otro día algunos estudiantes no trajeron la cartelera dificultando así el proceso de evaluación.

En cuanto a la práctica de enseñanza, la investigación-acción ha permitido a la docente, en primer lugar, visibilizar la necesidad de fortalecer su saber disciplinar y pedagógico, en segundo lugar, desarrollar una planeación de las clases de manera sistemática y rigurosa, en tercer lugar, comprender la necesidad de visibilizar su pensamiento y el de los estudiantes el pensamiento, puesto que hacer visible el pensamiento beneficia tanto al docente como al estudiante porque ambos experimentan un cambio en el proceso de enseñanza- aprendizaje. El docente puede conocer el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes y de esta forma realizar la planeación y el desarrollo de las clases para ayudarlos en el proceso de la comprensión. Es decir, el docente deja de ser simplemente un poseedor y transmisor de información y empieza a ser un profesional que orienta a sus estudiantes al desarrollo de habilidades en pro del fortalecimiento de su proyecto de vida y de la adquisición y comprensión de saberes significativos útiles en su desarrollo social.

En palabras de Ritchhart et al. (2014), el docente orienta su proceso de enseñanza para “Crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes” (p.63). De manera análoga, el estudiante deja de ser un sujeto pasivo de su aprendizaje y pasa a ser el centro de la formación, en otras palabras pasa a ser el protagonista de su proceso de su aprendizaje porque da prioridad al desarrollo de su pensamiento, por lo tanto el aprendizaje se hace más consciente.

Finalmente, en mejorar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, puesto que le hace falta ampliar los conocimientos de la misma, como indica Nunan (1988) “la evaluación se reconoce como una parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero esta es quizás el área en que muchos docentes expresan una falta de formación y necesitan más entrenamiento” (Como se citó en López, 2013, p.13).



Ilustración 14. Desarrollo de la rutina de pensamiento GCC Elaborar mapas conceptuales. Fuente: los autores (2017).



Ilustración 15. Desarrollo de la rutina de pensamiento GCC Elaborar mapas conceptuales. Fuente: los autores (2017).

7.1.2 Fase dos proceso investigativo sede bachillerato.

A continuación se describe el proceso realizado en el marco de la investigación acción y las transformaciones de la práctica docente producto de la continua reflexión y evaluación de la propia praxis.

Prosiguiendo con el análisis de la práctica pedagógica con el apoyo de los diarios de campo, las grabaciones en audio y las conversaciones con los docentes investigadores, la docente ha podido comprender la necesidad de fortalecer la gestión de aula y su saber disciplinar en torno al proceso de comprensión lectora, lo anterior es un ejercicio fundamental en el diseño de investigación acción como hacen referencia Kemmis y McTaggart (1988) indicando que la investigación-acción se centra en la acción y en la comprensión que se puede realizar del trabajo

educativo con el propósito de mejorar, teniendo en cuenta lo que se puede hacer y las limitaciones presentes. Una reflexión que soporta lo que se mencionó anteriormente es la anotación realizada por la docente en el diario de campo de la observación número seis (ver blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-bachillerato-6.html>) “reflexiono sobre la necesidad que tengo de profundizar cada vez más los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos para que los estudiantes desarrollen mejor su comprensión”.

A partir del análisis realizado en la primera fase y en el desarrollo de la segunda fase, la docente investigadora afianzó la necesidad de ampliar su saber disciplinar y mejorar la gestión de aula, por lo tanto, el próximo paso a seguir fue el fortalecimiento de dicho saber, para lo cual indagó sobre los aprendizajes de cada nivel de lectura, se apoyó en la visibilización del pensamiento por medio de las rutinas de pensamiento y tuvo en cuenta los momentos de la clase, posteriormente los contempló en el desarrollo de 5 sesiones de clase. Es importante aclarar, que es un proceso progresivo de construcción de conocimientos, puesto que, como se había mencionado anteriormente, la docente en su proceso continuo de reflexión logró identificar los aspectos que necesita fortalecer de manera cotidiana.

Se debe agregar que, como se mencionó en apartados anteriores, la comprensión lectora está compuesta por tres niveles, el primero es el nivel literal, el segundo es el inferencial y el tercero es el crítico. El nivel literal de lectura el ICFES (2007) lo conceptualiza como la información que se encuentra de manera explícita en la superficie del texto. Respecto a este nivel de lectura, en la clase número siete el objetivo que se desarrolló fue identificar la información explícita en el contenido de una lectura, la pregunta realizada fue ¿Quién está hablando en el texto?, los estudiantes debían seleccionar en las opciones de respuesta múltiple la que creían era la indicada,

esta pregunta pertenece al nivel literal de lectura porque de manera evidente se encuentra la información en la lectura, este nivel también da cuenta de quién es el que habla en el texto.

Vale la pena mencionar que la docente no profundizó en este nivel de lectura porque consideró necesario ahondar en el nivel inferencial de lectura porque el año inmediatamente anterior lo había trabajado, no obstante, al analizar este proceso, la docente reflexiona que sí es necesario realizar de manera recurrente este tipo de preguntas que desarrollen el nivel literal de lectura ya que hace parte del proceso de comprensión lectora.

Respecto al nivel inferencial de lectura el cual hace referencia a la capacidad de relacionar información de la misma que no aparece de manera evidente para comunicarla (ICFES, 2007), en este nivel de lectura, la docente reflexionó que en clases anteriores había explicado a los estudiantes el concepto de identificación de tema en un texto para comprender de manera global el mismo. Este proceso lo realizó sin un amplio conocimiento del concepto y su propósito, por tanto, al observar que los estudiantes del grado 802 realizaban un resumen de media cuartilla en vez de identificar el tema con una o dos palabras como mencionó Aulls, citado por Solé (1992), por lo tanto, la docente indagó más sobre este concepto y planeó sus clases teniendo en cuenta el refuerzo del mismo en los procesos de lectura. Las clases posteriores buscaron identificar el tema del texto con el apoyo de las rutinas de pensamiento Titular y ¿qué te hace decir eso?

Continuando con el desarrollo de este nivel de lectura, uno de los objetivos de las siguientes sesiones fue la identificación de la intención comunicativa y el reconocimiento del tipo de texto. Concerniente a lo anterior el ICFES (2007) menciona que este modo de lectura busca identificar la intención comunicativa que subyace al texto como parte de la comprensión global del mismo, para ello es importante tener en cuenta que la intención comunicativa va de acuerdo al tipo de

texto que se esté leyendo como indica Solé (1992) no es lo mismo leer un cuento que leer una investigación, puesto que buscan distintos propósitos comunicativos, de ahí el lenguaje y la estructura que caracteriza a cada uno. Para lo cual la docente de manera progresiva trabajó con los estudiantes la enseñanza de cada tipología textual, teniendo en cuenta la definición, estructura, intención comunicativa y elementos característicos de cada uno. Agregando a lo anterior el ICFES (2007) conceptualiza:

En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector en relación con el tema del que trata el texto, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera. (p.24)

Agregando a lo anterior, Solé (1992) menciona que no es suficiente brindar una definición de cada tipo de texto, sino dar a conocer las características, es decir, dar indicios que permitan el reconocimiento cada uno. Teniendo en cuenta esta orientación teórica la docente desde la planeación, desarrollo y evaluación orientó a los estudiantes a reconocimiento de la tipología textual de acuerdo a sus características con preguntas y pistas de manera verbal y escrita como: ¿Qué características tiene el texto “la adolescencia” para decir que es un texto descriptivo? La docente indica: “Les digo a los estudiantes ahora ustedes van a analizar y se van a preguntar ¿será que el texto la adolescencia me está exponiendo? ¿Será que me está dando información sobre algo? Les digo recuerden que el texto expositivo me brinda información y vuelvo a preguntar ¿Será que el texto “la adolescencia me está brindando información sobre algo? ¿Será que es un texto narrativo?”, “Empecé a preguntar por aquellos conocimientos previos que tenían los estudiantes referentes a cada tipo de texto: ¿qué es un texto narrativo? ¿Cuál es la intención

del autor? ¿Cuál es la estructura? Y con el apoyo de la presentación les iba preguntando ¿qué aparece en el inicio del texto narrativo, en el nudo y en desenlace?

“Les digo a los estudiantes que me contextualicen la noticia del sismo que sucedió en México y ellos lo hacen, luego les pregunto si esa información es verdadera o falsa y ellos dicen que es verdadera, les digo la información de una noticia y un artículo científico debe ser verdadera, les pregunto por la estructura y les empiezo a preguntar ¿qué se hace en la introducción ellos van respondiendo y con sus palabras voy retomando lo que dicen y amplío la información, eso mismo lo hago para el desarrollo y el cierre de la estructura del texto expositivo”. (Ver diarios de campo en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-bachillerato-9.html>

Además la docente afianzó los conocimientos explicando el propósito comunicativo de cada tipo de texto. Ver diarios de campo de las observaciones No. 6,9 y 10

(<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-bachillerato-6.html>

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-bachillerato-9.html>

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-bachillerato-10.html>)

En el nivel crítico de lectura, la docente consideró que faltó realizar una profundización del mismo con los estudiantes, no obstante en el desarrollo de la clase número nueve (ver diario de campo clase 9 segunda parte en el blog:

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-bachillerato-9.html>.

La docente fue quién planteó las preguntas con base en el fortalecimiento de la comprensión lectora y los niveles de la misma. En esta clase, la pregunta planteada fue la siguiente ¿Qué piensas del punto de vista del autor? Los estudiantes debían escribirla y en la siguiente clase

socializarla, este nivel de lectura busca conocer la elaboración del punto de vista del lector, la capacidad de evaluar la ideología del texto e identificarla en un texto, así mismo en este nivel el lector debe ser capaz de reconocer y comprender la intención comunicativa, los elementos y características de los textos ICFES (2007). Por tanto, pueda que la docente de manera explícita no haya profundizado en este nivel de lectura, la orientación al desarrollo del nivel inferencial es un insumo para trabajar el nivel crítico de lectura.

Gestión de aula.

Respecto a la gestión de aula es importante mencionar que la docente realizó sus planeaciones de manera escrita teniendo en cuenta los objetivos de la clase, el desarrollo de la clase contemplando la visibilización del pensamiento y la evaluación que den respuesta a los objetivos. Contemplar estos tres momentos permitió a la docente observar una diferencia en la práctica docente, en primer lugar porque tuvo en cuenta objetivos claros que guiarán la lectura de los estudiantes. Solé (1992) menciona que:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura... Implica, además que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad. (p. 17)

Por lo tanto, plasmó los objetivos en la planeación de manera escrita; en el desarrollo de la clase de manera verbal y escrita, además los tuvo en cuenta en la evaluación, como se puede ver en la planeación y los diarios de campo, por ejemplo:

“Identificar y socializar el tema y el tipo de texto de acuerdo con su intención comunicativa mediante el desarrollo de la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir esto?”

“Inferir el mensaje en un texto mixto con el apoyo de la solución de preguntas y la rutina de pensamiento “Titular”.

“Reconocer el tema del texto con el apoyo de la rutina de pensamiento “Titular”.

“Identificar el tipo de texto de acuerdo con la intención comunicativa”. (Ver diarios de campo en el blog: <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-bachillerato-8.html>).

Es importante mencionar que antes la docente comunicaba a los estudiantes los contenidos que serían vistos en la clase y les decía para que les servirían, no obstante, no los contemplaba en una relación directa y clara con la comprensión lectora, puesto que, como se mencionó anteriormente, era necesario afianzar los conocimientos de la disciplina, en consecuencia, de manera directa, la ejecución de la clase y sobre todo la evaluación se hacía difusa. En la medida en que la docente fue consciente de la necesidad de comunicar los objetivos de la clase de manera cotidiana pudo planear, desarrollar y sobre todo evaluar de una manera más precisa. De acuerdo con lo anterior, Solé (1992) afirma que en la planeación como en el desarrollo de la clase, la evaluación tiene un papel importante puesto que al establecer objetivos de lectura que sean claros permite interpretar los avances o dificultades presentes en el proceso lector. Agregando a lo anterior, según Solé (1992) la evaluación permite obtener información de una situación por medio de criterios definidos y formular una valoración y tomar medidas concernientes.

Lo importante de este proceso es que la evaluación no aplica únicamente a evaluar la comprensión de lectura de los estudiantes, sino a realizar una valoración de la propia práctica educativa que permita la transformación de la misma, como menciona Solé (1992) la evaluación de la práctica docente permite modificarla, adecuarla y fortalecerla. De esta manera el proceso de investigación-acción le permitió a la docente evaluar su práctica, observar la comprensión del conocimiento disciplinar y la gestión de aula por parte de la misma y tomar decisiones para modificarla y fortalecerla.

Visibilización del pensamiento.

Como se había mencionado anteriormente, la docente se apoyó en la visibilización del pensamiento por medio de las rutinas Titular y ¿Qué te hace decir eso?, con el propósito promover la comprensión de lectura partiendo del desarrollo de los movimientos del pensamiento.

La primera rutina promueve el desarrollo del pensamiento para sintetizar la información y captar lo esencial, sirvió de apoyo para identificar el tema en los diferentes tipos de texto. Como se había mencionado, los estudiantes tendían a realizar resúmenes extensos cuando se les pedía que indicaran cuál era el tema de un texto, por tanto, al apoyarse en esta rutina los estudiantes pudieron resumir en un solo concepto la información más importante (Ritchhart et al., 2014). Así mismo la socialización de la rutina de pensamiento “Titular” fue apoyada por la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso? de manera verbal por iniciativa de algunos estudiantes, puesto que, en la medida en que las rutinas de pensamiento se iban desarrollando en las diferentes sesiones de clase los estudiantes iban apropiándose de ellas y se apoyaban en ellas de

manera autónoma. Ritchhart et al. (2014) mencionan que la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir esto? funciona de manera óptima con otras rutinas al socializar el pensamiento, además cuando las rutinas se empiezan a desarrollar con frecuencia, los estudiantes desarrollan mayor disposición para razonar con evidencia, de igual manera, el docente no es el único poseedor del conocimiento sino que por medio de ellas el estudiante puede reflexionar sobre las razones y evidencias que están detrás de las explicaciones.

La segunda rutina ayuda a razonar con evidencia que es uno de los movimientos del pensamiento que ayudan a desarrollar la comprensión, además esta rutina permite explorar las ideas de manera más profunda y reconocer las bases del pensamiento Ritchhart et al. (2014). En el desarrollo de las clases la docente de manera verbal hace énfasis en el desarrollo del pensamiento a través de la indagación, es decir le indica a los estudiantes que se cuestionen para desarrollar su pensamiento y no sólo en la selección de una respuesta.

Por ejemplo, en la clase número nueve (ver ilustración núm16) se trabajó con el tipo de texto argumentativo, la docente les pidió de manera escrita a los estudiantes que en parejas identificaran el tipo de texto estaban leyendo y apoyaran la respuesta con la rutina de pensamiento ¿qué te hizo decir eso?, al observar el trabajo de los estudiantes se identificó que la mayoría respondió que era un texto argumentativo y al observar las rutina de pensamiento se evidencia que los estudiantes parafrasean la rutina con la palabra “porque” y han relacionado el tipo de texto con la intención comunicativa permitiendo ver su pensamiento en torno al desarrollo de la comprensión lectora (ver anexo núm. 9 en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-bachillerato-9.html>)

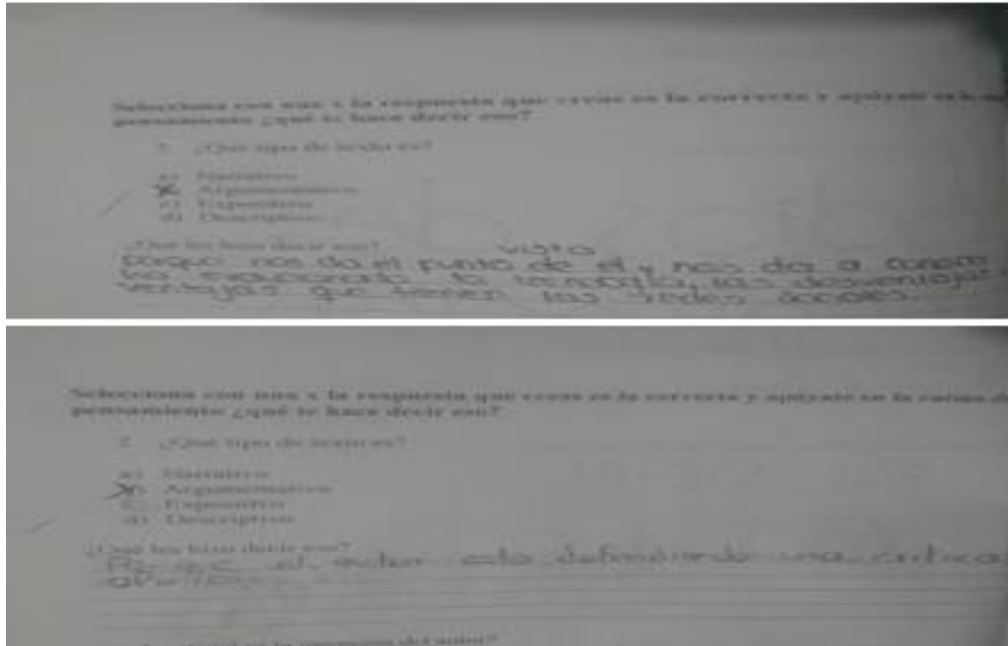


Ilustración 16. Desarrollo de la rutina de pensamiento Titular y ¿qué te hace decir eso?, ejercicio de comprensión de lectura realizado por los estudiantes del grado 802. Fuente: los autores (2017).

Por otro lado, al analizar la siguiente pregunta ¿cuál es la intención del autor? Se pudo evidenciar que algunos estudiantes hacían alusión a los textos expositivos argumentando que le daba a conocer una información. Otros mencionaban que el autor estaba dando un punto de vista crítico sobre las redes sociales. Al respecto, es importante mencionar que como afirma Solé (1992) la evaluación formativa permite ver aquellas fortalezas y aspectos que necesitan ser afianzados y fortalecidos, por lo tanto, este proceso de comprensión lectora le permite ver a la docente la comprensión de los estudiantes y apoyarlos en el mismo.

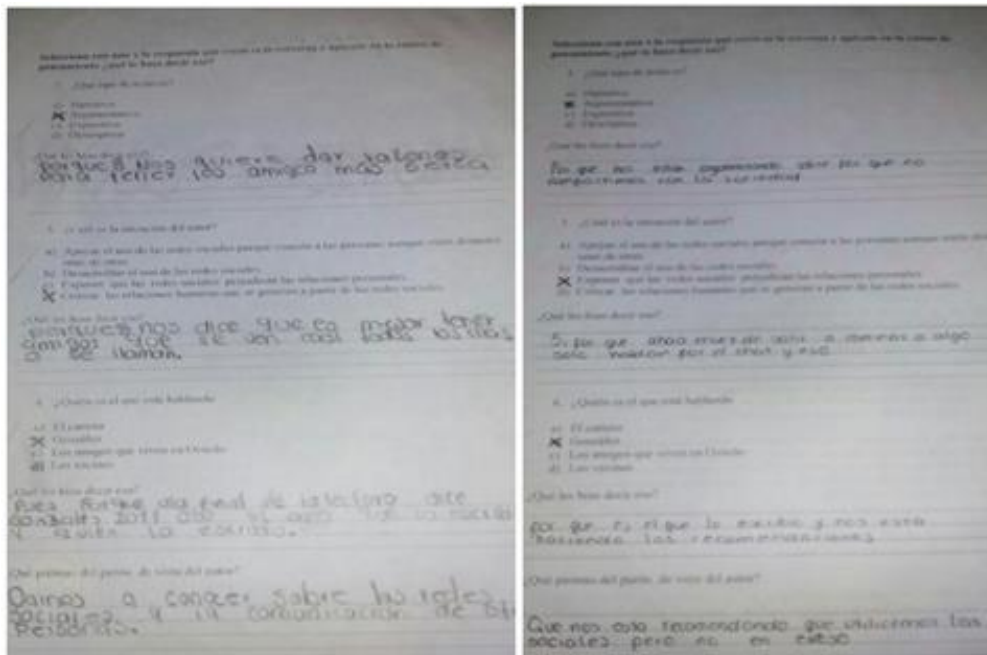


Ilustración 17. Desarrollo de la rutina de pensamiento Titular y ¿qué te hace decir eso, ejercicio de comprensión de lectura realizado por los estudiantes del grado 802. Fuente: los autores (2017).

En la sesión de clase número once, se realiza la socialización de la clase número diez por medio de citas, lo importante de esta actividad es que se desarrolló fuera del salón, lo que permitió a los estudiantes una mayor interacción y que entre ellos mismo socializarán la actividad anterior para que llegaran a un consenso, así entre los estudiantes en grupos explicaban y daban respuestas a preguntas como ¿qué tipo de texto es?, ¿cuál es la intención comunicativa? y debían apoyarlas con la rutina de pensamiento ¿qué te hizo decir eso?, a este respecto Ritchhart et al. (2014) afirman “Se pide a los estudiantes que respalden sus interpretaciones con evidencia para que otros tengan la posibilidad de considerar múltiples puntos de vista y diversas perspectivas sobre un tema o una idea” (p.234). Una vez habían socializado en grupos debían exponer a todo el curso y la docente afianzaba los conocimientos.

Por otra parte, la docente observó que cuando desarrolla rutinas de pensamiento con los estudiantes se da un mejor ambiente de aula puesto que los éstos participan de manera más

activa, no se evidencia tanta agresividad entre pares, ni de estudiantes hacia el maestro, lo que propicia el desarrollo de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.



Ilustración 18. Socialización en el patio de la institución de la rutina de pensamiento Titular y ¿qué te hace decir eso? Fuente: los autores (2017).

Como categoría emergente, surgió el trabajo con adolescentes cuyos factores observados por la docente incidieron en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo; la agresión escolar, las distracciones propias de la edad y la percepción de encierro.

El primer factor, se presentó de manera recurrente entre pares, tanto en el aula como fuera de ella, lo cual generó un ambiente de tensión entre estudiantes y en la relación entre docentes y los mismos, lo que repercutió de manera negativa en el ambiente de aula. Al respecto Cid, Díaz, Pérez, Torruella, Valderrama (2008) citando a Ascorra, Arias y Graff refieren que “las conductas de agresión y violencia alteran el ambiente escolar repercutiendo negativamente en el aprendizaje de los estudiantes (...)” (p.22). Para ilustrar mejor lo que se planteó con anterioridad, de forma continua tanto estudiantes como docentes contaban los diferentes inconvenientes a la docente investigadora, que a la vez fue directora de curso. Lo cual generó un ambiente de distensión entre algunos estudiantes y la docente, debido al seguimiento correspondiente, los llamados de atención, la remisión a orientación escolar y citación a los acudientes. Por ejemplo,

en el diario de campo de las observaciones número seis (ver blog

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-bachillerato-6.html>)

Se evidencia que “El estudiante D.M. pone apodos a sus compañeros y en ocasiones presenta un comportamiento displicente frente a la clase, lo anterior influye en el ambiente de clase, puesto que otros estudiantes adoptan el mismo comportamiento y los estudiantes agredidos no comentan lo que les pasa sino que en ocasiones bajan su rendimiento escolar”. Cabe aclarar que la docente en la clase no escuchó lo que el estudiante había dicho sino que esta anotación se hizo con la grabación de los audios, posteriormente, se habló con el estudiante y padre de familia respecto a la actuación del estudiante, pese al seguimiento, el estudiante no demostró un cambio y por su rendimiento académico y comportamental no fue promovido al grado siguiente. Lo anterior, es solo un ejemplo de la situación vivenciada en el año escolar. Agregando a lo anterior, producto de la continua agresividad de algunos estudiantes del grado, seis de ellos tuvieron proceso con comité de convivencia y directivo.

7.1.3 Fase uno proceso investigativo sede Juanes.

Antecedentes ciclo.

La intervención se realiza en aula multigrado conformada de la siguiente manera: en el grado segundo (4 estudiantes), grado tercero (4 estudiantes), grado cuarto (3 estudiantes) y grado quinto (4 estudiantes) en total 15 estudiantes, quienes están en un solo salón y cuyo grupo focal es el grado cuarto y quinto con los cuales se implementará la propuesta de investigación; para desarrollar las diferentes actividades empleo diversas estrategias, por ser aula multigrado se maneja el trabajo cooperativo, en que se le asignan a los estudiantes diferentes roles los cuales

contribuyen al proceso enseñanza aprendizaje, las relaciones están enmarcadas en un clima de respeto y ayuda mutua, mi práctica de aula motiva a los estudiantes a cuestionarse, a resolver interrogantes, a desarrollar estrategias de trabajo e integrar los conocimientos y ponerlos en práctica.

Al analizar la práctica pedagógica que desarrollo para que los estudiantes se apropien del conocimiento, observó que el problema que se presenta es cómo se está implementando la práctica, si se realiza o no una planeación adecuada que conlleve al logro de los objetivos propuestos, qué procesos se utilizan para enseñar a los estudiantes, qué estrategias o metodologías se emplean y si son las más adecuadas; si la evaluación es acorde y da respuesta del cumplimiento del objetivo, si al ejecutar la planeación se realiza el proceso adecuadamente, si se está incentivando al desarrollo del pensamiento de los estudiantes y de qué manera se visibiliza; si estos se forman integral y competitivamente para asumir los retos de la sociedad.

En mi práctica docente se utilizan diversas estrategias (talleres, mesas redondas, mapas conceptuales, carteleras, exposiciones, folletos, lecturas(mental, voz alta, silenciosa); materiales para preparación pruebas saber, y desde hace un año y medio se han venido implementando las rutinas de pensamiento, obteniendo como resultado el desarrollo y fortalecimiento de competencias, de esta forma los estudiantes visibilizan su pensamiento; teniendo en cuenta los lineamientos y estándares que nos manda el M E N y lo estipulado en el plan de estudios.

Otra situación que se presenta es que, por ser aula multigrado, por estar diversos grupos en la misma aula, se dispersa la atención, se debe tener en cuenta que son diferentes temas que se abordan según el grado, los ritmos de aprendizaje son distintos, por ende se evidencia el bajo nivel de comprensión lectora que poseen algunos estudiantes ya que no les gusta leer, en

ocasiones no comprenden lo que leen, se les dificulta el desarrollo de los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico); no tienen un hábito de lectura definido además en casa falta apoyo por algunos padres de familia en fortalecer este proceso, lo cual se ve reflejado en las diferentes actividades que se realizan y en los resultados de las pruebas saber.

Observando, analizando y reflexionando sobre el desarrollo de la labor docente que he realizado hasta el momento me cuestiono sobre los siguientes aspectos:

¿Qué hacía antes de comenzar a estudiar la maestría?

¿Cómo desarrollaba el proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes?

Primero que todo cumplía con el plan de estudios, abarcaba los contenidos programados para cada asignatura, el objetivo primordial era que los estudiantes leyeran, escribieran bien, comprendieran, resolvieran diferentes problemas utilizando las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división), teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje; desarrollando habilidades comunicativas y preparándolos para las pruebas saber. En cuanto a la planeación seguía un formato o malla que lo diseñó la coordinación académica y con las docentes que dictaban clase en el respectivo curso lo diligenciamos para el desarrollo de estas, era elaborado por períodos académicos que contenía: la asignatura, el grado, estándares, competencias, contenidos, metodología de trabajo, estrategias de evaluación y plan de apoyo (actividades de nivelación). (Ver ilustración núm. 4).

El desarrollo de la clase lo realizaba teniendo en cuenta la planeación, pero esta era muy sencilla y esquemática, era la clase tradicionalista en la cual se explicaba el tema, copiamos los conceptos o la teoría, se desarrollaban unos ejercicios, se realizaba la evaluación generalmente escrita para sacar una nota, se calificaba el cuaderno con las actividades propuestas desarrolladas

y se daba por terminada la clase; en ocasiones se suministraba una retroalimentación del tema o se retoma el tema en la siguiente clase; las estrategias o metodologías empleadas eran la explicación, trabajo en el cuaderno individual o colectivo (sello, fotocopia), desarrollar un taller y la actividad que realizaban en casa.

¿Qué hice, qué procesos y estrategias implementé para lograr la comprensión lectora en los estudiantes?

Partiendo que en el proceso educativo es fundamental la comprensión lectora en todas las diferentes actividades que realizamos; esta es parte de nuestro diario vivir, sin ella no podríamos ejecutar las actividades, por ello utilizamos diversos recursos, estrategias o metodologías para desarrollar en nuestros estudiantes habilidades y destrezas en este proceso, por ende debemos cuestionarnos sobre cuáles son las estrategias que utilizamos y contribuyen para comprender, analizar, explorar los conocimientos y adquirirlos de una forma más significativa. En el plan de estudios del área de español y Literatura de nuestra Institución, se le da gran importancia al desarrollo de los procesos de lectura en todos los niveles educativos que se brindan: preescolar, básica primaria, básica secundaria, Media Técnica y Educación para Adultos; ya que esta es fundamental en todas las materias, contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades, destrezas y competencias comunicativas que debemos cada día desarrollar e implementar.

Con relación a lo anterior la lectura es la base de todos los procesos que se desarrollan Smith (1983) nos dice:

Leer no consiste en descifrar un texto, sino en construir su significado. En la lectura intervienen dos tipos de información: visual y la no visual, que actúan en relación

inversamente proporcional asegurando que el lector comprenda el texto y construya ideas sobre el contenido extractando aquello que le interesa (p.11).

Esto lo puede hacer mediante una lectura bien sea individual, grupal o compartida, que le permita pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee, la lectura es el proceso activo y constructivo del conocimiento, el cual se manifiesta en la comprensión e interpretación.

El lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que él mismo le ofrece, la lectura es la oportunidad de explorar, es la posibilidad de conocer otras personas, otros lugares, otras maneras de vivir, es una oportunidad que nos da la vida para relacionarnos con el mundo y con el entorno, la lectura es la puerta de entrada a la comprensión de todo lo que hay y nos rodea. Carroll (1976) citado por Dubois menciona que “La habilidad esencial de la lectura es obtener significado de un mensaje escrito” (p. 10). En la lectura es fundamental la comprensión, análisis e interpretación de lo que estamos leyendo por lo tanto es primordial utilizar los sentidos como son.

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores me cuestiono sobre que he realizado, qué procesos y estrategias he desarrollado para lograr la comprensión en los estudiantes; lo primero fue analizar y reflexionar sobre mi práctica pedagógica, de esta parte todo el proceso enseñanza - aprendizaje, como resalta John Dewey (citado en López y Basto, 2009) “Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica”, se reflexionó como estaba enseñando, cómo realizaba el proceso enseñanza aprendizaje con los estudiantes.

En el momento en que se planteó el proyecto de investigación lo primero que se realizó fue mirar una problemática en la cual se veía y se tenía la concepción que el responsable de la situación académica eran los niños y padres de familia; pero luego de varias reuniones y teniendo en cuenta las orientaciones del asesor, las directrices de la universidad, nuestro análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica que desarrollamos e implementamos con los estudiantes se comprendió que el problema era la metodología empleada, las diferentes estrategias, procedimientos, formas o medios que utilizamos para realizar la labor; por consiguiente empecé a cambiar mis concepciones que tenía e implementar diferentes metodologías, diversos recursos y estrategias como son las rutinas de pensamiento las cuales contribuyen a que los estudiantes desarrollen sus capacidades, destrezas y aptitudes, y estos se apropien más fácilmente de los contenidos, los coloquen en práctica y de esta manera visibilizan su pensamiento, a la vez se reflexiona sobre el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento pedagógico, el conocimiento del contexto teniendo presente los intereses de los estudiantes.

Como docentes tenemos la gran responsabilidad de formar, orientar y guiar a los estudiantes, llevando un proceso en el cual ellos asimilan y comprenden unos conocimientos, se desarrollan y se fortalecen sus habilidades, destrezas y aptitudes para que puedan enfrentarse a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana y hacer de ellos personas competentes teniendo en cuenta la misión y la visión de la institución.

¿Cómo cambió mi práctica pedagógica a lo largo de la implementación del proceso investigativo que llevo?

Teniendo como punto de partida las categorías: Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento, que son la base de nuestro proyecto, se ha modificado la planeación, ejecución y evaluación en los

diversos temas y aspectos que se realiza en el proceso enseñanza aprendizaje; a partir del análisis y la reflexión se comenzó a planear las clases teniendo en cuenta los diferentes interrogantes que nos plantean Morales y Restrepo (2015):

Cuando planeamos las clases es pertinente reflexionar sobre lo que se pretende con ellas; para ello resulta de gran ayuda responder los siguientes interrogantes: ¿Tenemos un objetivo claro? ¿Qué esperamos al finalizar el proceso de nuestros estudiantes, que tengan una buena nota o que realmente hayan comprendido? ¿Tenemos estrategias claras y definidas para saber si los estudiantes realmente comprendieron? ¿La evaluación está pensada en términos de lo que comprendieron y no de lo que memorizaron? (p.94)

Se implementó la planeación, que los objetivos que se propongan sean acordes al tema y a los derechos básicos de aprendizaje, que las actividades propuestas sean paralelas para poder alcanzar el objetivo; se dio una mirada a las diversas estrategias o metodologías que se utilizan y se implementan en la práctica como son las rutinas de pensamiento las cuales promueven el desarrollo de los estudiantes como pensadores y aprendices Ritchhart (como se cita en Ritchhart, 2002), ya que estas contribuyen al desarrollo de competencias, cuando se emplean suscitan y perfeccionan diversos movimientos en los estudiantes como son: la observación, el análisis, la argumentación, la comparación, entre otros aspectos; se realiza la evaluación y retroalimentación en todo momento, de esta forma se fortalece el proceso enseñanza aprendizaje y se logró así que los estudiantes se apropien mejor de los conocimientos, desarrollan habilidades del pensamiento y lo visibilicen; sin olvidar en ningún momento tener en cuenta: los ritmos de aprendizaje, la edad, el contexto y la transversalización de los contenidos.

La práctica pedagógica empezó a cambiar en el momento que se desarrolló la propuesta de investigación, se emprendió la planeación de la clase y se evidenció en un nuevo formato en el cual se registran los objetivos de la clase, el desarrollo de las diferentes actividades que se proponen para alcanzar el propósito, la metodología y estrategias que se utilizan como son las diferentes rutinas de pensamiento y cómo se realiza la evaluación; además se lleva un diario de campo y en este se anota lo que sucede en el desarrollo de la clase, como los estudiantes actúan, desarrollan la actividad y visibilizan el pensamiento, de qué manera se realiza el proceso enseñanza aprendizaje, y es este la base de insumo para realizar el análisis y reflexión de la práctica pedagógica. El diario de campo según Kemmis y McTaggart (1988) “resulta útil porque impone una disciplina que implica detenerse diariamente a pensar acerca de lo que se ha estado haciendo en el proyecto, obligarse a uno mismo a reflexionar y a recomponer sus ideas para registrarlas” (p.66). Este formato da cuenta de los diferentes aspectos que se deben tener presente en el proceso pedagógico, está organizado por las categorías de enseñanza, aprendizaje y pensamiento propuestas a lo largo del estudio de la maestría y cada una de ellas con sus respectivas subcategorías con las cuales se evidencia el proceso que se realiza con los estudiantes y los resultados que se obtienen.(ver anexo diario de campo 4 en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-juan-4.html>).

En la categoría enseñanza esta tiene como subcategoría la gestión del aula (planeación, desarrollo y la evaluación) en el cual está presente el saber disciplinario y como referentes teóricos tenemos a Solé y Goodman (1982) citado por Dubois que nos dice que: “La lectura es un proceso lingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje” (p. 10). Toda información es procesada por el cerebro y se manifiesta por medio del lenguaje ya sea verbal o escrito, en la

forma de interpretarla y darle significado, en este proceso se hace uso de las diferentes habilidades como son el analizar, interpretar, asociar, observar, criticar, resolver problemas, razonar, explorar, entre otras. Goodman (1996) nos dice que:

La comprensión lectora es un proceso a lo largo del cual el lector va construyendo el significado del texto. Para ello, éste se vale de dos tipos de conocimientos: a) los conocimientos previos conceptuales que corresponden al saber enciclopédico o conocimiento del mundo que posee el individuo, conocimiento que se expresa en términos de esquemas mentales, por ejemplo; y b) los conocimientos previos letrados, es decir, los conocimientos que el individuo posee sobre el código escrito en particular, agrupados en conocimientos sobre aspectos materiales o paratextuales (material de soporte, formatos, tipografía, diseño gráfico) así como aspectos textuales (alfabéticos, morfosintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos).(p. 22)

A la vez Solé (2001) hace referencia a los momentos del aprendizaje de la comprensión lectora y enfatiza que “aprender a comprender un texto va más allá del dominio de las habilidades de decodificación e implica el conocimiento y el uso de diversas estrategias lectoras” (p.112). Vale la pena resaltar que se debe implementar, hacer uso de diferentes y variadas estrategias o metodologías que ayuden al estudiante a comprender, entender un texto, descifrarlo; la comprensión lectora es un eje transversal en el conocimiento, permite el desarrollo del pensamiento del ser humano. Toda actividad humana requiere un objetivo claro y la lectura no es la excepción. Solé (1994) divide el proceso lector en tres etapas: antes, durante y después de la lectura.

Se debe enseñar a descifrar, comprender, leer e interpretar desarrollando habilidades, destrezas y procesos cognitivos teniendo en cuenta los conocimientos previos que poseen los estudiantes y sus intereses, la comprensión de textos, de imágenes es fundamental en todas las áreas del saber, se debe incentivar y resaltar este proceso ya que contribuye a la formación integral. En las categorías de aprendizaje y pensamiento están los diferentes niveles de lectura: literal, inferencial y crítico teniendo como base las transformaciones que se han ido dando para mejorar cada día el proceso enseñanza aprendizaje. (Ver anexos en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-juanes-4.html>).

Teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, se dan tres niveles de lectura que son: nivel literal que se refiere a lo que está explícito en el texto, idea principal, secundaria, lugar, entre otras; es extraer lo importante del texto; el nivel inferencial: es deducir información del texto, es sacar conclusiones y el nivel crítico es analizar, argumentar planteamientos; teniendo en cuenta lo anterior para desarrollar un excelente proceso de comprensión debemos ser capaces de:

Tabla 6. Proceso de comprensión de lectura.

Procesos de comprensión	Tareas de la lectura
Identificar información formulada explícitamente y recuperarla (Localizar y recuperar los contenidos explícitos en el texto para responder a la pregunta formulada)	Identificar información pertinente para un objetivo específico de lectura Buscar ideas específicas Buscar definiciones de palabras o frases Identificar el contexto de un relato Encontrar la oración que enuncia el tema o la idea principal.
Hacer inferencias directas (Ir más allá de la superficie del texto para hacer inferencias acerca de ideas que no se encuentran explícitamente formuladas en el texto)	Inferir que un evento fue la causa de otro En una serie de argumentos, concluir cuál es el principal Determinar el referente de un pronombre Identificar generalizaciones Describir la relación entre dos personajes
Interpretar e Integrar ideas e información (Construir una comprensión más específica o más completa del texto, a partir de la integración de los conocimientos y experiencias previas)	Discernir el mensaje o tema general del texto Considerar alternativas a las acciones de los personajes Comparar y contrastar información del texto Inferir el ambiente o tono de un relato Interpretar una aplicación de la información del texto al mundo real.
Examinar y evaluar contenido, lenguaje y elementos textuales (El lector se distancia del texto y lo examina o evalúa con base en su conocimiento del mundo o en lecturas anteriores).	Evaluar la probabilidad de que los eventos descritos hayan ocurrido en realidad Describir cómo el autor inventó un final sorpresivo Juzgar si la información del texto es completa y clara Determinar la perspectiva del autor sobre el tema central Explicar cómo el uso de los adjetivos incide en el significado.

Fuente: Tomado de la lectura en contexto, por Bernardo Peña 2002, p.18.

En el desarrollo de la categoría de pensamiento para mejorar nuestras prácticas pedagógicas y lograr un mejor resultado en el proceso enseñanza aprendizaje empleamos diversas estrategias o rutinas de pensamiento las cuales favorecen la adquisición de los saberes además contribuyen al desarrollo de competencias; las rutinas son diversas estrategias cognitivas que desarrollan e incentivan los diferentes procesos del pensamiento en cada uno de nuestros estudiantes, mejoran, apoyan y construyen la comprensión e interacciones, desarrollan habilidades como justificar, profundizar y cuestionar; se trabajan en forma individual y grupal; incrementan las habilidades y destrezas como: aprender a pensar, pensar para aprender, pensar para hablar, fortalecen los hábitos de pensamiento, desde las diferentes etapas y edades, contribuyen a formar personas de

mente abierta, éticos, participativos, con diferentes valores y principios. Según Salmon (2009) define las rutinas de pensamiento como “estrategias cognitivas muy fáciles de seguir, consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que generan pensamiento en los estudiantes” (p.65). Lo relevante de estas rutinas es que al ser realizadas de forma sistemática se convierten en culturas que desarrollan el pensamiento por medio del cuestionamiento y metacognición que posteriormente se dan de forma habitual en el individuo.

Adicionalmente, Ritchhart et al. (2014) afirman que las rutinas de pensamiento son “estrategias sencillas que promueven el pensamiento de manera escalonada” (p.29). Son utilizadas para desarrollar el pensamiento de los estudiantes, hacerlo visible y de esta forma promover la comprensión, por lo tanto son vistas “como herramientas, como estructuras y como patrones de comportamiento” (Ritchhart et al., 2014, p.86). Es decir, que ayudan al estudiante a desarrollar su aprendizaje de manera continua, metódica y consciente basado en la metacognición puesto que promueven el pensamiento sobre el pensamiento.

Con los estudiantes se están implementando las siguientes rutinas:

Ver- pensar- preguntarse la cual ayuda a describir, interpretar, preguntarse, explorar los diferentes estímulos visuales.

Antes pensaba.... ahora pienso, la cual contribuye a la reflexión y la metacognición, a reflexionar el cómo y por qué nuestro pensamiento cambia.

Conversando en papel: invita a descubrir conocimiento, ideas previas, a cuestionarse, argumentar, en esta se debe dar tiempo suficiente para pensar y escuchar a todos los participantes.

7.1.4 Fase dos proceso investigativo sede Juanes.

Analizando y reflexionando sobre mi práctica educativa se hace notable la necesidad de fortalecer la comprensión lectora en sus tres niveles como son el literal, inferencial y el crítico; ya que esta es indispensable en todas y cada una de las actividades que realizamos y donde quiera que vayamos o nos encontremos. En el proceso investigativo que se está llevando a cabo se tienen como base tres categorías las cuales son: enseñanza, aprendizaje y pensamiento. En la categoría de enseñanza es todo lo referente a la gestión de aula en la cual se tiene como componentes la planeación, el desarrollo de la clase y la evaluación; en la categoría aprendizaje encontramos las estrategias de lectura con su proceso, fases y en la categoría de pensamiento encontramos los niveles de comprensión lectora.

A continuación, describo seis clases con las actividades que se han realizado con los estudiantes de la sede haciendo un análisis y reflexión de mi práctica educativa modificando las planeaciones, el desarrollo de las clases, la evaluación, teniendo en cuenta el entorno, los intereses de los estudiantes, uso de recursos, metodología e implementando las rutinas de pensamiento que contribuirán al logro de los objetivos planteados y los resultados que se han obtenido enriqueciendo mi saber disciplinar, mi saber pedagógico y mi saber didáctico mejorando el proceso de comprensión en sus diferentes niveles tanto en lo personal como en mis estudiantes.

Cabe mencionar que se realizó una prueba de entrada para saber en qué condiciones estaban los estudiantes de los grados cuarto y quinto (tomada del programa todos a aprender del Ministerio de Educación Nacional 2017) que consistía en una lectura:” Los dinosaurios”, en la

cual incluía dos preguntas de nivel literal, dos de inferencial y una de nivel crítico arrojando los siguientes resultados:

Tabla 7. Resultados prueba de entrada estudiantes sede Juanes

Niveles de lectura	Literal	Inferencial	Crítico		
Grados 4 y 5 Participantes 7	¿?1A	¿?2C	¿?3C	¿?4A	¿?5B
Respuestas correctas	3	0	4	0	1

Fuente: los autores (2016).

Con los cuales se evidencia que es indispensable mejorar y fortalecer la comprensión lectora en cada uno de sus niveles demostrando que se debe analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas que estoy implementando, mejorar mi saber disciplinar y pedagógico. (Ver diagnóstico y planeación de la actividad anexo 6 en el blog

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diagnostico-practicas-de-ensenanza-de.html>

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-juanes-6.html>)

Al ver el resultado de la prueba diagnóstica se desarrolló una clase en la cual se retroalimentó la actividad de comprensión lectora, identificando y subrayando las respuestas de las preguntas, superando dificultades y resaltando los aciertos. Los estudiantes participaron de la actividad, identificaron en que habían fallado y corrigieron sus errores.

- *Primera clase.*

Tema: Lectura los caracoles: Plaga de babosas o limacos y de caracoles, evitarlas y combatirlas de forma ecológica.

Esta fue la primera clase que se desarrolló con los estudiantes desde que se planteó la pregunta de investigación en ella se realizaron diversas actividades implementando y fortaleciendo el proceso de comprensión en sus diferentes niveles; se planeó la clase con anticipación teniendo presente diferentes objetivos o metas a cumplir, llevando un orden o ejecutando los diferentes pasos de una clase. Los estudiantes demostraron gran interés en el desarrollo y ejecución de esta actividad ya que en el inicio de la clase se exploró el medio realizando una salida a la huerta y al jardín de la institución para observar los animales que interactúan en estos lugares, enseguida regresamos al salón de clases y se realizó un diálogo sobre lo que observaron allí, fue una actividad muy enriquecedora ya que los estudiantes compartieron los saberes previos y los nuevos con sus compañeros y docente. Se implementó la rutina de pensamiento: veo, pienso, me pregunto Ritchhart (2002) nos dice que “esta rutina está diseñada para aprovechar la observación intencionada y la mirada cuidadosa de los estudiantes como base para el desarrollo de ideas más profundas” (p.91). Con la cual los estudiantes interactuaron y visibilizaron su pensamiento desarrollando la capacidad de describir, interpretar y preguntarse, esta rutina como era la primera vez que se implementó despertó en los estudiantes curiosidad e inquietud por ser algo nuevo para ellos.

Cuando se les dio la lectura se realizó de varias formas, una de ellas fue la lectura silenciosa que se les dificulta ya que están acostumbrados a leer en voz alta, cuando se realizó la lectura en voz alta se leía de punto a punto (aparte o seguido), para lograr así la participación de la gran mayoría de estudiantes y que estos estuvieran siguiendo la lectura, comentamos la lectura se realizaron diferentes preguntas y se socializaron; enseguida se les dio el cuestionario con diferentes preguntas referentes al nivel literal, inferencial y crítico para que ellos las resolvieran,

al ver el cuestionario algunos estudiantes demostraron actitudes negativas y no querían desarrollarlo porque tenía muchas preguntas, se les motivó para que lo realizaran y poder desarrollar la actividad explicándoles que podrían subrayar con colores dónde estaba la respuesta o se encontraba una pista de esta, se realiza una mesa redonda para compartir y corregir las respuestas en la cual participan los estudiantes y se comparten experiencias.

Como docente reflexionó que si en mi práctica pedagógica realizó una buena planeación en el momento de la ejecución los resultados van a ser mejores, si se implementan diferentes recursos o metodologías los estudiantes van a estar motivados, logrando un aprendizaje significativo, desarrollarán y fortalecerán los diferentes movimientos lo cual beneficia a que ellos visibilicen su pensamiento y de esta manera el proceso enseñanza aprendizaje será mejor. Por ende, debo fortalecer y mejorar mi saber disciplinar, leer sobre lo que voy a enseñar, investigar en diferentes fuentes, preguntar, buscar asesoría con otras personas, estudiar y estar a la vanguardia de todos los cambios que surjan; en cuanto al saber didáctico buscar diferentes actividades que contribuyan a lograr cumplir el objetivo trazado, emplear los diferentes medios o herramientas para obtener un mejor aprendizaje y la visibilización de su pensamiento.(Ver anexo planeación y diario 1 en el blog: <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-juanes-1.html>).



Ilustración 19. Ejercicio de comprensión lectora los caracoles realizado por los estudiantes grado cuarto y quinto. Fuente: los autores (Sutatausa 2017).

- *Segunda clase.*

Tema: La fábula y sus características. Para llevar un seguimiento en las clases se desarrolló el tema la fábula vinculando la lectura de los caracoles, como estrategia de motivación se entonó la ronda de los animales por medio de esta se vinculó el contexto ya que los estudiantes mencionaron los diferentes animales que tienen en casa y a sus alrededores, a la vez se realizó una función de títeres narrando la historia de los caracoles y realizando diversas preguntas con las cuales se hizo visible el pensamiento, de esta manera se relaciona las clases; cuando los estudiantes participan en las diversas actividades planeadas y programadas se evidencia el seguimiento de procesos.

Posteriormente los estudiantes formaron grupos y dieron a conocer a los compañeros una fábula, estos vienen desarrollando las diversas actividades cada uno con un rol específico por tanto no se les dificulta cuando se les propuso realizar esta actividad. En el momento en que se explica lo referente a la fábula se evidencia el manejo del saber disciplinar y pedagógico en la

forma de transmitir los conocimientos y de emplear diversas estrategias para lograr que los estudiantes estén motivados y se cumpla el objetivo de la clase; se empleó la rutina de pensamiento: veo, pienso y me pregunto de tal forma que los estudiantes se familiaricen con ellas, desarrollen su pensamiento y lo den a conocer. A la vez se hizo lectura de la fábula, se comentó y se desarrolló una pregunta de cada nivel, donde se evidenció la comprensión del texto y en el momento en que se socializaron las preguntas se hizo visible el pensamiento.

Analizando hasta el momento se ha logrado con estas actividades mayor manejo, adquisición y dominio del saber disciplinar y didáctico; a la vez con la implementación de la rutina se evidencia cómo los estudiantes desarrollan el pensamiento, mejoran y fortalecen la comprensión y sus niveles. (Ver anexo planeación y diario 2 en el blog:

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-juan-es-2.html>).

- *Tercera clase.*

Tema: Comprensión Lectora. Desarrollo de los niveles de lectura

En el desarrollo de esta clase se cuenta con la participación de nuestro asesor quien observa la clase, los estudiantes al comienzo se sienten intimidados, pero en el transcurso de la misma actúan con espontaneidad, se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje en cuanto a la comprensión lectora, el desarrollo y fortalecimiento de los niveles; con anterioridad se planea la clase teniendo en cuenta las diferentes actividades a desarrollar para lograr así cumplir el objetivo propuesto y realizar el seguimiento del proceso.



Ilustración 20. Ejercicio comprensión lectora: la fábula. Visita del asesor. Fuente: los autores. (Sutatausa 2017).

Se inicia proyectando un cuento: El tigre y el ratón de la colección semillas realizando la lectura de este con sus diferentes matices, enseguida se ubican por mesas de trabajo y se les asigna una lectura para cada grupo la cual se les da a conocer el título y ellos hacen una previsión de que trata el cuento, a la vez se desarrolla la actividad teniendo presente los momentos de la lectura según Solé: antes de la lectura se activan los conocimientos previos, se pregunta y se realiza una anticipación de lo que trata el texto; durante la lectura se analiza, se emiten juicios y conclusiones, se hacen predicciones después de la lectura se concluye. (Solé 1994) se socializa los diferentes aportes y se da retroalimentación.

Se desarrolla la lectura por los grupos de trabajo como son dos lecturas diferentes la docente lee al grado segundo y tercero evidenciando que cuando uno lee los estudiantes interpretan mejor ya que se realiza las pausas correspondientes y ellos están más concentrados, a la vez se va realizando diferentes interrogantes con respecto a la lectura para saber si en realidad están comprendiendo, cabe resaltar que algunos estudiantes van leyendo con uno y otros solamente escuchan la lectura. Los estudiantes de los grados cuarto y quinto leen, pero hay algunos que no siguen la lectura, se distraen y cuando van a contestar el cuestionario no saben qué responder. Voy pasando por los grupos se realizan comentarios sobre las lecturas y algunas preguntas, de

esta forma se evidencia quien sí leyó y comprendió el texto y se da una retroalimentación de la misma, en ese momento hago uso del saber disciplinar, se les da un cuestionario para que ellos lo desarrollen y socialicen sus respuestas, de esta manera se ha ido fortaleciendo la comprensión lectora en cada uno de los diferentes niveles; a la vez se implementa la rutina de pensamiento: Pensar-Juntarse-Compartir la cual incrementa el razonamiento y la argumentación, cada vez que se implementa una rutina los estudiantes preguntan cómo es y se dan las pautas y explicaciones necesarias, además haciendo uso de ellas los estudiantes están más conectados y vinculados con los saberes y los dan a conocer.



Ilustración 21. Trabajo cooperativo ejercicio comprensión lectora. Fuente: los autores. (Sutatausa 2017).

- *Cuarta y quinta clase.*

Tema: los medios de comunicación y mi contexto

En el desarrollo de estas clases se evidencia el manejo de los diferentes saberes ya que por ser un tema en el cual los estudiantes están vinculados, saben de él y dan valiosos aportes, manejan diversos elementos de comunicación y de tecnología porque sus padres o sus patrones les regalan muchas cosas; por estos aspectos en el momento de planear y desarrollar la clase se buscó el uso de diferentes recursos o metodologías para lograr que los estudiantes estuvieran motivados y lograr la participación de ellos.

Para cumplir el objetivo de fortalecer la lectura y la escritura el día anterior se les pidió que leyeran sobre una noticia ya sea a nivel municipal, departamental o nacional para comentar y realizar un escrito sobre esta, como el deporte (ciclismo) estaba en auge la gran mayoría comentó sobre este y se les dio tres minutos para que escribieran y luego algunos estudiantes leyeron lo que escribieron.

Se proyectaron diferentes diapositivas sobre los medios de comunicación y se realizan preguntas acerca de estas como: ¿Qué es comunicación?, ¿cuántas personas se necesitan para entablar una comunicación? ¿Cuáles medios de comunicación conoces? ¿Para qué sirven? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Cómo sería nuestra vida sin estos elementos de comunicación?, se comparten las respuestas y se da una retroalimentación. Para dar la explicación del tema se realiza un mapa conceptual el cual es una herramienta que sirve para sintetizar la información y con la cual los estudiantes resumen y abstraen los conocimientos de una manera más concreta y fácil.



Ilustración 22. Desarrollo de clase. Docente haciendo uso del saber disciplinar y pedagógico. Fuente: los autores (2017 Sutatausa).

Luego los organicé por grupos de trabajo y se les asigna la lectura, los de grado segundo y tercero: ¿Qué son los medios de comunicación? y para grado cuarto y quinto: La radio. Se les pide que lean el título y se realizó una previsión de lo que trata la lectura, luego leyeron y contestaron las preguntas para así cumplir con otro objetivo de la clase como era reconocer información explícita e implícita de un texto; la lectura de los grados segundo y tercero estaba muy descontextualizada por ende en la clase siguiente se retroalimenta con otra lectura referente al tema de la comunicación.

Como nuestra sede pertenece al programa: todos a aprender se realizó la evaluación dándoles un boleto de salida con dos preguntas: ¿Qué aprendí hoy?, ¿Qué pasaría si no existieran los medios de comunicación? Luego se socializaron las respuestas entre todos los estudiantes y se realizó retroalimentación del mismo y se recogió el boleto de salida. En todas y cada una de las actividades o temas que se desarrollan se les asigna una actividad para que sea elaborada con ayuda de los padres.

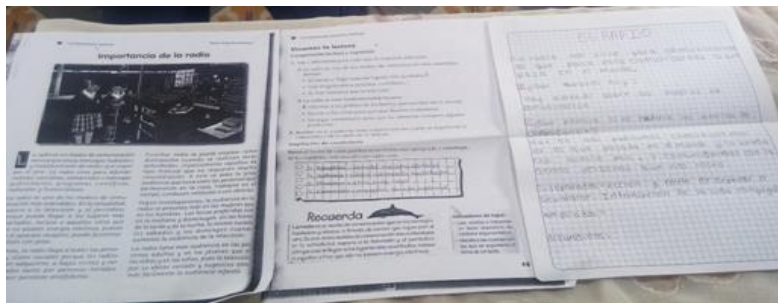


Ilustración 23. Ejercicio comprensión lectora: Los medios de comunicación. Fuente: Proyecto comunicativo 4. Editorial Educar editores. 2002. p. 14-15.

Siguiendo con el tema de la comunicación para desarrollar la quinta clase se realiza un diálogo sobre la vereda mencionando aspectos sobre esta, trato con los patrones, las cosas que ellos tienen, uso de la tecnología, entre otros aspectos, se socializan las respuestas. Para realizar el proceso de comprensión lectora se da una lectura, se lee, se socializa y se implementa la rutina

de pensamiento: Titular que consiste en que los estudiantes le asignan un título a la lectura teniendo en cuenta lo que esta contiene, Ritchhart (2002) menciona que “la rutina titular pide a los estudiantes que reflexionen y sinteticen a medida que identifican la esencia o meollo de una situación o de una experiencia de aprendizaje” (p.166).

Enseguida se contesta la evaluación, se socializa y se corrige, estimulando a los estudiantes que realizaron bien el proceso y se superan dificultades o errores.

Cada vez que se desarrolla una clase voy mejorando mi práctica, fortalezco mis diferentes saberes consultando, investigando, corrigiendo errores y superando dificultades para mejorar cada día más. En los dos últimos diarios de campo se modificó el formato gracias al trabajo del equipo investigador y con las orientaciones del asesor.

- *Sexta clase.*

Como cierre de la investigación se programó la lectura del cuento: Romeo y Julieta de la colección: “ leer es mi cuento”, la cual se realizó cada día 10 minutos hasta terminar la historia, se implementó la rutina de pensamiento: “Conversando en papel”, que consiste en realizar discusiones abiertas sobre un tema las cuales son anotadas en un papel, dando tiempo suficiente para escribir y argumentar su comentario para luego ser expuesto ante los demás, la cual contribuye a descubrir los conocimientos e ideas previas que se tienen sobre el tema a debatir, a cuestionarnos sobre el porqué de las cosas y con la cual se hace visible el pensamiento.

Lo primero que se realizó es que los estudiantes pensarán en sus seres queridos y en su cuaderno escribirán sus cualidades, defectos y los momentos que recuerdan que han vivido con ellos se comparten experiencias y vivencias, enseguida en sus cuadernos anotaron el título del cuento y se les pidió que escribieran lo que se imaginaban de que trataba la historia. Luego se

realizó la lectura compartida del cuento, todos los niños tenían el libro, se realizó la lectura en voz alta y en cada punto (aparte o seguido) continuaba leyendo otro compañero. Cada mañana se realizaba una retroalimentación de la lectura, se hacían preguntas y se retomaba, cuando se terminó de leer todo el cuento entre todos se realizó un mapa conceptual de esta teniendo en cuenta: personajes, lugar, inicio, nudo y desenlace; enseguida en su cuaderno completaron la rutina respondiendo las preguntas:

¿Qué quiere decirte el título de la historia?

¿Cuál es el tema que trata la historia?

¿Cuáles son los personajes?

¿Dónde se desarrolla la historia?

¿Será que en la vida real esta historia sucedió? ¿Por qué?

Después de contestar las preguntas crearon otro final diferente al de la historia, de esta forma se desarrollaron “los niveles de comprensión lectora”, realizamos un círculo se compartieron estos aspectos y se realizó la retroalimentación correspondiente entre todos. De esta manera los estudiantes visibilizaron su pensamiento y demostraron la comprensión del texto.



Ilustración 24. Ejercicio comprensión lectora cuento: Romeo y Julieta. Fuente: los autores (Sutatausa 2017).

Continuando con el ejercicio anterior para mejorar y fortalecer la comprensión lectora ya que esta es fundamental en el diario vivir por consiguiente se siguió implementando una rutina de lectura donde se escoge una página del libro: Ejercicios de comprensión lectora y con el Taquistoscopio que es una tarjeta de 10 cm por 10 cm con una ranura la cual se ubica en la lectura y con este se va realizando, sirve para mejorar la velocidad, exactitud y comprensión, se leen las palabras en diferente dirección de arriba-abajo y viceversa; derecha a izquierda, se ubican palabras, se escogen dos o tres palabras y con ellas se elabora una oración, a la vez se redacta un texto con diferentes párrafos dependiendo el grado y se desarrollan diversos ejercicios de concentración, memoria donde ellos dicen dos, tres o cuatro palabras que leyeron, también escojo una palabra la cual les muestro la respectiva imagen y con ella aplicamos la rutina :veo, pienso y me pregunto, se realiza un análisis, se concluye, se dan aportes o contribuciones de este a mi vida, de las palabras que más les llamaron la atención o tiene un significado especial para el estudiante la representa en un dibujo o imagen, por último se elabora una frase.

Otra estrategia didáctica es que se escoge una obra literaria por grado se lee 10 minutos antes de empezar la clase y se realiza un análisis en que los estudiantes identifican: los personajes, el lugar, el tiempo, el inicio, el nudo y el desenlace de la historia y ellos deben redactar su conclusión de la obra leída y un aporte que nos deja para nuestra vida; este trabajo es entregado en hojas blancas y con buena presentación, letra y ortografía; otra actividad que se desarrolla con los estudiantes es la de escoger una lectura pasarlos a leer en voz alta delante de los compañeros y realizar varias preguntas de nivel literal, inferencial y crítico dependiendo el curso.

Del texto guía se asigna una lectura y de ella los estudiantes deben extraer idea principal, ideas secundarias, personaje principal, personajes secundarios, lugar y tiempo, conclusiones y

enseñanza; y deben realizar una representación gráfica de la lectura, además realizar las actividades propuestas.

Con el desarrollo e implementación de diversas estrategias o rutinas de pensamiento, los estudiantes están en capacidad de utilizar el conocimiento adquirido en la escuela, no solo para mejorar los resultados en las pruebas de estado, sino para desenvolverse en cualquier contexto, convirtiendo los saberes que se aprenden en el aula en significativos para su vida, fortaleciendo desde sus inicios escolares la formación y desempeño profesional, liderando así mismo proyectos de cambios profundos y relevantes en el ámbito escolar.

- ***Prueba de cierre.***

Como actividad de cierre del proceso se realizó una prueba de salida la cual refleja el proceso de comprensión de lectura en sus diferentes niveles que los estudiantes poseen con el texto titulado: El honrado leñador autor anónimo.

Después de aplicar la prueba se evidencia que los estudiantes han mejorado su comprensión lectora en el nivel literal y en el nivel inferencial ya que todos los estudiantes contestaron bien las preguntas referentes a estos niveles y en el nivel crítico todavía les falta avanzar, por consiguiente, se desarrollaran diferentes actividades para lograr superar estas dificultades y seguir fortaleciendo los otros dos niveles.

En conclusión, mi práctica pedagógica dio un cambio total en la planeación, ejecución y la evaluación en los cuales se centró en la docente y la forma cómo se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje analizando y reflexionando sobre este y registrando en el diario de campo todo lo que sucedía para mejorar en nuestro proceso. En el proceso de investigación que

llevamos es primordial seguir fortaleciendo la comprensión ya que esta es la base para mejorar y obtener los mejores resultados en todas las áreas del saber.

Enriquecí mi saber disciplinar en cuanto a la comprensión lectora y sus niveles, a los momentos de la lectura: antes para realizar la predicción, la exploración de saberes y preguntas inferenciales; durante la apropiación de lecturas de los diferentes géneros y después para indagar la información tanto implícita y explícita del texto. A la vez enriquecí mi saber didáctico haciendo uso de diferentes herramientas como las rutinas de pensamiento con las cuales desarrolle y fomente capacidades como: observar, analizar, argumentar, resumir, describir, identificar, reflexionar, entre otras y por medio de ellas se hizo visible el pensamiento. Mi compromiso es analizar y reflexionar diariamente sobre mi práctica pedagógica, enriquecer mi saber disciplinar, didáctico y pedagógico, compartir saberes y experiencias con los demás compañeros para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.

7.1.5 Fase uno proceso investigativo sede Pedregal.

Categoría Enseñanza.

Subcategoría Gestión de aula

Componente Planeación.

Unidad de análisis 1: redacción de los objetivos de clase.

Previo al desarrollo de la presente investigación, aunque en el desarrollo de las clases de lenguaje en el factor de comprensión e interpretación textual (MEN 2006), para los grados cuarto y quinto, siempre contemplé la importancia de que mis estudiantes comprendieran lo que leían,

no planteaba por escrito los objetivos de mis clases, sino que más bien, escribía de manera general en el planeador del área (Ver ilustración núm. 4) los diferentes aspectos que componían este formato.

En referencia a lo anterior, y tras el rastreo de la información correspondiente a la enseñanza de la comprensión lectora, hallé en el documento de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, un esquema o estructura que contempla la organización de los elementos que componen y dan cuerpo a los estándares, así, se establece una jerarquización de conceptos que va de “Factor, Enunciado identificador a subprocesos”, como puede verse en la ilustración núm. 25.

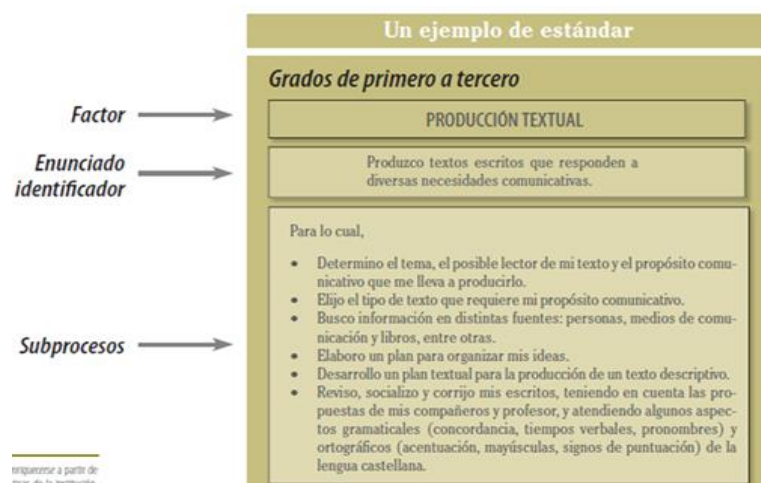


Ilustración 25. Ejemplo de la estructura de los estándares del lenguaje. Tomado de MEN (2006).

Tomando entonces como referencia esta estructura, para el caso específico del factor de comprensión e interpretación textual, es necesario destacar que para mí ejercicio de enseñanza de la comprensión lectora, resulta fundamental valerme de ella, pues contempla, primero: un marco legal estatal que define mi labor y compromisos como profesional, dado que es mi responsabilidad conocer dicha estructura, y segundo: una ruta de apoyo a la pedagogía que orienta mis acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que define aspectos puntuales a tener en cuenta (Ver ilustración núm. 26).

Debido a lo expuesto, considero que para la planeación de mis clases, debo contemplar la estructura de los estándares de competencias del lenguaje, siendo fundamental en el ejercicio pedagógico para establecer una estructura sólida que defina las bases de la acción pedagógica en sus diferentes fases (Antes, durante y después de la lectura) (Solé 1997 citada por Sánchez 2014).

La ilustración núm. 26 permite observar como en el factor de comprensión e interpretación textual, se da la secuencia de subprocesos que el estudiante debe desarrollar en pro de la comprensión lectora, lo cual planeo empezar a implementar a partir del presente ciclo de reflexión.

De acuerdo a las ideas mencionadas, el trabajo desarrollado hasta este punto en la planeación, deja ver que hace falta más rigurosidad, en términos de organización de la clase, de los propósitos, definición de tipologías textuales a abordar, definición de planes de lectura (Quién lee), desarrollo de los niveles de lectura y formas de evaluación, ya que como puede observarse en los diarios de campo (Ver anexos diarios de campo en el blog

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-1.html>

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-2.html>

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-3.html>

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-5.html>)

Estos carecen de los elementos citados, razón por la cual merece ser fortalecido.

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Primero a tercero	Cuarto a quinto
<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</p> <p>Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</p> <p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. • Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. • Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. • Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. • Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. • Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto. • Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones. 	<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</p> <p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo. • Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído. • Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos. • Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas. • Establezco diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información. • Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.

Ilustración 26. (Adaptación). Secuencia de enunciados y subprocesos de los estándares Básicos del lenguaje en el factor de comprensión e interpretación textual. Tomado de MEN (2006).

En este punto, vale la pena describir cómo se llevó a cabo la planeación de las sesiones de clase, en búsqueda de generar mejores comprensiones en los estudiantes de los textos leídos. Primero, como se puede notar en los diarios de campo referenciados, mi propósito estuvo enfocado, más que en el desarrollo de comprensión en un nivel de lectura particular, en generar un estado de consciencia en los estudiantes, a partir del cual pudieran darse cuenta por sí mismos, (mediante un ejercicio de metacognición) (Ritchhart 2014) de cómo su pensamiento podía llevarlos a mejorar su comprensión global.

Segundo, me enfoqué en que los estudiantes pensarán en cómo se sentían al leer, qué dificultades encontraban durante la lectura que les impidiera comprender, cómo el significado de

cierta palabra podía definir un contexto específico (Enfoque del esquema de Bartlett, 1932 citado en Dubois, 1987) y por ende, determinar su sentido.

La definición de la planeación tal y como ha sido descrita, ha incidido, en primer lugar, en mi enseñanza de la comprensión lectora, dado que me permite establecer un horizonte, dirige mis acciones y encauza mis esfuerzos, a pesar de sentir en este proceso de investigación acción, que me sienta extraviado y que las acciones llevadas a cabo fuera y dentro del aula, sean más abrumadoras que mi deseo de saber enseñar. Cabe aclarar, que este primer ciclo ha sido un proceso de ir haciendo descubrimientos y aprendizajes de la práctica pedagógica mediante un enriquecimiento conceptual y empírico, tal y como se describe a lo largo de este documento; no es el establecimiento de pautas de enseñanza ya consolidadas, razón por la cual se encuentran discrepancias entre el discurso y la práctica, como es evidente en el planteamiento de la planeación de esta serie de clases.

Por otro lado, la planeación ha incidido también en la comprensión global del proceso lector de los estudiantes, pero sobretodo, les ha hecho ver la importancia de visibilizar su pensamiento como estrategia para descubrir y reconocer en ellos mismos sus maneras y formas de asumir la lectura. Por ejemplo, cuando les planteo a los estudiantes la pregunta “Lo que leí, ¿tiene alguna relación con mi vida?” (Ver diario de campo 5 en el blog: http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-5_25.html) y sus respuestas dejan ver como hacen relaciones entre los textos leídos y su cotidianidad, me da cuenta de su pensamiento y de cómo si establecen conexiones entre uno y otro aspecto.

Componente Desarrollo.

Unidad de análisis 1: Estrategias.

De acuerdo a lo descrito en el componente anterior, para mí, en el momento de plantear ejercicios de metacognición para generar en los estudiantes un estado mental frente a su proceso lector y el desarrollo de una comprensión global, fue imprescindible hacer que los estudiantes no se preocuparan tanto por desarrollar cada nivel de lectura y resolver preguntas específicas sobre el contenido de los textos, sino movilizar su pensamiento sobre el hecho de leer y los diferentes aspectos que pueden estar relacionados con él, como lo son, el ambiente de lectura, la generación de acciones relacionadas con los movimientos de pensamiento necesarios para desarrollar comprensión como la relación, clasificación, predicción, comparación, análisis y argumentación, (Ritchhart 2014) entre otros, la activación de sus saberes previos y la anticipación como estrategia de comprensión lectora (Ver diarios de campo en el blog

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-1.html>)

De igual modo, me enfoqué en el sentir de los estudiantes y de visibilizar cómo pensaban frente al hecho de leer, buscando la identificación de dificultades durante la lectura que les impidiera comprender, así como otros aspectos que les permitieran asimilar la lectura como algo placentero y no como una imposición. Un ejemplo de esto, fue haberles solicitado un libro de lectura escogido por ellos mismos (Ver diarios de campo 1 al 7 en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-7.html>). En este ejercicio, fue relevante que yo, desde mi rol de profesor, no asumiera una actitud de dominio del saber, sino que le diera la posibilidad al estudiante de ser un protagonista de su propio proceso, hecho importante en el propósito de desarrollar comprensión, dado que, como menciona Solé

(2012), la construcción de sentido del texto depende de factores emocionales, cognitivos y sociales.

Una vez expuestas estas ideas, es imperativo destacar que en esta primera fase de la investigación, desde el mismo ejercicio de la planeación, pasando por el desarrollo y evaluación de las sesiones, como profesor investigador me sentí a la deriva, en el sentido de no tener claridad sobre lo que debía hacer exactamente en mi proceso de autoobservación, Siendo así, la planeación abordaba los objetivos de clase demasiado genéricos y desarticulados con todo un mapa mental de lo que es el proceso lector. De acuerdo con esto, diseñé unos objetivos con la intención de mejorar la comprensión en los estudiantes, sin embargo fueron acciones desarrolladas en un mar revuelto. En este orden de ideas, tanto el desarrollo de las clases como la evaluación sufrieron también el mismo estado de la planeación: ideas sueltas, extraviadas, no tener certeza de qué y cómo hacer.

Lo descrito en el anterior párrafo, puede hacerse visible en los diarios de campo referenciados, al constatar cómo se había planeado algo y en el desarrollo de la clase no se daba, es decir, se terminaban haciendo otra serie de acciones que en un principio no habían sido planeadas.

Como producto del trabajo realizado, vale la pena destacar un descubrimiento frente a los objetivos de las sesiones de clase: se trata de haber notado la necesidad de establecer dos tipos de objetivos: primero un objetivo para el estudiante, algo que él vea y sepa que es lo que va a hacer en la clase, y segundo, un objetivo para mí como profesor, que evidencie cuál es mi búsqueda en el desarrollo de la clase.

Componente Evaluación.

Como resultado del ejercicio de evaluación, pude darme cuenta de la importancia que tiene hacer partícipes de ésta a los mismos estudiantes, ya que desde sus propias intervenciones y apreciaciones, surgen ideas y comentarios interesantes, que al parecer, tienen mayor incidencia en su comprensión que cuando yo lo hago. “La enseñanza que se da a partir de los pares académicos consigue darles mayor confianza” (Ver diario de campo 3 en el blog: <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-3.html>).

De igual manera, tanto en la evaluación como en las dos fases anteriores (planeación y desarrollo), es fundamental que tenga un conocimiento, así sea mínimo, de la vida de los estudiantes, ya que a partir de ello, puedo orientar su aprendizaje mediante acciones concretas por cada uno. Tal es el caso de las actividades de decir la mayor cantidad de palabras en relación con un hecho a práctica (Ver diario de campo 1 en el blog: <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-1.html>) y de las redes conceptuales (Ver diario de campo 3 en el blog: <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-3.html>).

Considero necesario mencionar que el ejercicio de la evaluación sigue siendo un aspecto al cual se le debe prestar mayor atención, pues al observar los diarios de campo se evidencia ciertas falencias que radican en no seguir una línea con los objetivos y desarrollo de las clases.

Categoría Aprendizaje.

Subcategoría Aprendizajes del estudiante en los Niveles de comprensión lectora.

Como he mencionado, en el curso de este primer ciclo, no se desarrolló como tal, cada uno de los niveles de comprensión, sino que me enfoqué en establecer un estado de consciencia en los estudiantes sobre su proceso lector. Hacer esto fue importante para que los estudiantes se tomaran el tiempo para pensar en varios aspectos que rodean la lectura y que tienen influencia directa en la comprensión. Me refiero aquí a la activación de los saberes previos, a su sentir al momento de leer en la escuela, a los ejercicios de metacognición, al ambiente de lectura, entre otros.

Para mí fue fundamental que antes de adentrarnos en lo propio de cada nivel de comprensión, estableciéramos en el aula un ambiente de observación y reflexión del proceso de lectura, por eso constantemente cuestionaba a los estudiantes y los llevaba, no a repetir acciones típicas en clase, (leer sin sentido para responder cuestionarios) sino a detenerse a pensar sobre lo que estaban haciendo.

No obstante, si hay elementos que permiten ver, por lo menos los niveles, literal e inferencial. Por ejemplo en el primer diario de campo, al solicitarles a los estudiantes que mencionaran la mayor cantidad de palabras en referencia a un hecho o práctica, espero que ellos mencionen ciertas palabras que en principio pudieran ser muy obvias, lo que daría cuenta de una comprensión literal. De igual manera, cuando les pido a los estudiantes la explicación de la relación de dichas palabras con el hecho, espero de ellos una argumentación que vaya más allá de lo literal.

De una manera más específica, en el diario de campo número nueve, al motivar las habilidades del pensamiento de anticipación y predicción, se realizan una serie de preguntas de carácter literal e inferencial que permiten ver cómo los estudiantes muestran una comprensión óptima en estos dos niveles.

En términos generales podría decir que tras el desarrollo de las sesiones de clase que se relacionan en este ciclo de reflexión, los niveles, literal e inferencial, fueron abordados como parte de un proceso macro del proceso lector, que han permitido avances en la comprensión lectora de los estudiantes.

Subcategoría Aprendizajes del profesor del proceso lector.

Componente: tipologías textuales.

En línea con las ideas presentadas, es importante resaltar, que en el desarrollo de las sesiones de clase hasta este momento, no contemplaba la lectura de diferentes tipos de textos (descriptivos, narrativos, informativos, explicativos y argumentativos), sino solamente narrativos (Ver diarios de campo 1 al 7 en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-1.html>), hecho que representa una problemática en mi práctica de enseñanza, pues al no abordar la diversidad textual, estoy dejando por fuera del proceso lector, diversos temas o contenidos, sus formas de presentarlos, así como las diferentes intenciones comunicativas que estos traen consigo, ya que los textos narrativos solamente pueden incluir ciertos temas, limitan las formas o siluetas textuales, e impiden conocer diferentes intencionalidades comunicativas, es decir, los

componentes semántico, sintáctico y pragmático (Fontecha (s.f.) y MEN (2015)), están siendo reducidos.

En este punto es necesario recordar las palabras de Sánchez (2014) quien resalta la importancia de leer diferentes tipos de textos en la escuela, pues éstos “(...) no se leen del mismo modo” (p.16). Al leer entonces, textos de diferente tipo, el estudiante puede acceder a una multiplicidad de temas y formas, y entender el para qué de éstos. A partir de estas ideas, logré darme cuenta que los textos que abordaba eran de carácter estético y no eferente (Rossenblatt (1996) citada por Sánchez (2014)), por lo cual, a partir del presente ciclo de reflexión, abordaré textos eferentes, buscando ampliar el conocimiento de los estudiantes de las diversas tipologías textuales, dado que ellas están presentes en su vida cotidiana, sumado al hecho importante que gran cantidad de información del mundo está contenida en textos de esta naturaleza, como lo son artículos de revistas y periódicos, textos enciclopédicos, afiches, entre muchos otros, siendo mi obligación, permitir su acceso a la información, así como desarrollar su pensamiento para la comprensión de éstos.

En referencia a lo anterior y teniendo en mente la lectura eferente, entendida como aquella que posibilita aprender nuevos conocimientos (Rossenblatt (1996) citada por Sánchez (2014)), mediante el abordaje de textos informativos, la comprensión de lectura se convierte en una posibilidad de mejorar el desempeño en otras asignaturas académicas diferentes a lenguaje. Me sitúo en ese punto, para hacer ver la importancia del desarrollo de la comprensión lectora de diverso tipo de textos, dado que al desempeñarme en el aula multigrado, debo enseñar todas las áreas en todos los grados, razón por la cual, comprender cómo funcionan textos diferentes a los

narrativos o estéticos, será crucial para desarrollar comprensiones conceptuales en áreas diferentes a lenguaje.

En la dinámica propia de la escuela, antes y durante el desarrollo de esta investigación, he podido observar como los estudiantes tienen una relación conflictiva con los conceptos teóricos, hecho que puede ser verificable en los resultados de las diferentes evaluaciones aplicadas a lo largo del año escolar así como en los resultados de las pruebas SABER (Ver antecedentes), aspecto que me lleva a pensar y reafirmar que esta problemática puede estarse dando, no por la dificultad de comprender el concepto disciplinar, sino por no comprender lo leído.

De acuerdo a lo planteado, me surge la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una postura crítica que problematice mi práctica docente. De esta manera, realizo el planteamiento, que como profesor debo asumir mi praxis prestando atención a diferentes detalles de mi propia actividad profesional tal y como plantea Feldman, (2010) "el proceso educativo implica cierto nivel de control sobre la actividad del que aprende o sobre el ambiente en el que vivirá su experiencia educativa" (p.11)

Con lo expuesto, considero que al mejorar los niveles de comprensión lectora, podría aunar esfuerzos para desarrollar una lectura más consciente y placentera de diferentes tipos de textos a los cuales los estudiantes se enfrentan en su vida escolar. Es fundamental entonces, el abordaje de una variada tipología textual, que me permita acercar a los estudiantes a los diversos contenidos escolares, asumiendo así, que la lectura es responsabilidad de todas las áreas del saber y no solamente de lenguaje.

Categoría Pensamiento.

Subcategoría Concepciones de lectura

La manera en que he asumido y abordado la enseñanza de la comprensión lectora ha dependido de mi concepción de ésta. Siendo así, el inicio de esta primera etapa o ciclo, es el comienzo del abandono de una concepción simple de lectura (Solé 2012), caracterizada, primero, por un ejercicio de decodificación en el cual se trata de seguir mecánicamente las grafías y sus sonidos, las frases, oraciones y párrafos, y segundo, por tratar de hallar el sentido de lo leído en el texto, asumiendo que el lector no tiene que aportarle a éste. Me refiero aquí, a que previo al inicio de este proceso de investigación, asumía la lectura desde la postura descrita, haciendo que mis clases, en la enseñanza de la comprensión lectora, fueran transmisionistas, mecánicas y repetitivas, (Ver tabla 16) en las cuales simplemente presentaba un texto a los estudiantes para que lo leyeran y posteriormente, contestaran una serie de preguntas que me indicaban si habían entendido lo leído o no.

Desde esta concepción de lectura, hacía que los estudiantes, en el acto de leer, se enfrentaran a los textos de forma plana, sin mayor sentido para ellos, sin presentarles retos ni permitirles vivenciar la lectura desde otras perspectivas. Aunque en este caso si intentaba abordar los niveles de comprensión lectora, la práctica de enseñanza no conseguía desarrollarlos, dado que no involucraba los movimientos de pensamiento necesarios para ello, siendo que sólo eran acciones de reproducción sin significado para los lectores.

De acuerdo con lo descrito, una a una las sesiones de clase se fueron desarrollando con la premisa de que la lectura es un proceso complejo de construcción de sentido (Sánchez 2014, Solé 2012, MEN 2006 y Dubois 1987) en la cual el lector debe realizar una serie de conexiones con

otros elementos diferentes a la lectura formal y que involucran no solo la decodificación y la interpretación textual, sino aspectos psicológicos, emocionales y sociales. “(...) una concepción amplia y compleja de la lectura tiene mayores posibilidades de lograr una plena alfabetización (social e individual) que una representación más restringida y simple” (Solé, 2012, p.43). En este caso, la lectura va más allá de una imposición; los estudiantes-lectores encuentran en ella agrado, satisfacción y disfrute. Ejemplo de esto es haber generado la oportunidad de que los textos leídos en clase fueran escogidos por los propios niños y no impuestos por mí (Ver diarios de campo 2 al 7 en el blog: <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-2.html>).

Según lo enunciado, en las sesiones de clase 1 a 9 se desarrollaron aspectos de una concepción compleja como son: tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes para construir el sentido del texto a partir de la interacción entre ambos, en tareas como la realización de conexiones entre un hecho o práctica de su vida cotidiana con palabras que puedan estar relacionadas con el texto (Ver diarios de campo 1 al 3 en el blog

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-1.html>

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-2.html>

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-3.html>);

movilizar su pensamiento en relación con la comprensión global del acto lector como parte del proceso interactivo con el texto, en acciones como generar hipótesis sobre el contenido del texto a partir del título y las imágenes (Ver diarios de campo 8 y 9 en el blog:

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-8.html>

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-9.html>);

reconstrucción del texto mediante la interacción entre pensamiento y lenguaje (Goodman 1982 citado por Dubois 1987) al solicitar a los estudiantes que propusieran otros nombres a los personajes (Ver diario de campo 9 en el blog:

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-9.html>), o que establecieran relaciones entre el texto y su contexto (Ver diarios de campo 2 y 3 en el blog:

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-2.html>

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-3.html>).

Sumado a lo anterior, al lograr que los estudiantes vivencien una enseñanza de la lectura desde una concepción compleja, les permitirán acercarse con mucho más agrado a los conocimientos formales de las ciencias y las disciplinas escolares, lo cual redundará en mejores desempeños académicos, entendiendo que la comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje de todas las asignaturas escolares.

Subcategoría Visibilización del pensamiento

Componente Pensamiento del profesor.

Visibilizar mi propio pensamiento ha sido fundamental en mi ejercicio de enseñanza de la comprensión lectora, en tanto me ha permitido entender de qué manera venía desarrollando mi práctica pedagógica (Ver diagnóstico en el blog:

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diagnostico-practicas-de-ensenanza-de.html>).

Es usual que en la marcha no sean claras ciertas acciones y comportamientos que sólo al detenerse a observarlas y analizarlas, se logran vislumbrar. Gracias a esto y a asumir mi

profesión desde una mirada de la investigación acción (Kemmis y McTaggart 1988), he logrado entender que los problemas relacionados con la comprensión lectora, no dependen única y exclusivamente de los estudiantes, del acompañamiento en casa de los padres de familia o de la cultura que no desarrolla prácticas y hábitos de lectura (Sánchez 2014). Es cierto que estos factores inciden en las formas de leer de los estudiantes y por ende en su comprensión, no obstante, desde mi rol profesional, no puedo simplemente culpar a otros y lavar mis manos.

En correspondencia con lo planteado, la visibilización de mi pensamiento se ha venido dando a lo largo del presente trabajo de investigación, ayudándome a entender lo que pasa en el aula, antes de generar juicios sobre las causas de las problemáticas, e incluso, ayudándome a identificar lo que es realmente problemático.

Al margen de lo anterior, es importante señalar, que al inicio de este trabajo, como grupo investigador, pensábamos que el problema de la comprensión lectora radicaba en los estudiantes, y nos esforzábamos en querer explicar cómo todas las acciones que emprendiéramos, debían estar enfocadas en cambiar cosas en ellos. De esta manera, queríamos argumentar que los problemas relacionados con la comprensión lectora dependían de la falta de interés por parte de los estudiantes, de su comportamiento en clase que impedía la concentración, de su falta de habilidades y destrezas para comprender, entre otras. No obstante, el enriquecimiento conceptual, la experiencia empírica y la reflexión misma suscitada en el marco de la investigación acción, generaron cambios en esta forma de pensar, y nos llevó a comprender que la batuta debíamos tomarla nosotros mismos como profesionales a cargo del proceso educativo.

Conviene destacar entonces, que en el tránsito de este proceso, se han dado cambios en el pensamiento del grupo investigador. A título personal, puedo destacar en primer lugar, que la

transformación más grande se ha dado en cuanto a la responsabilidad que tengo en el proceso lector, entendiendo que mi forma de pensar, mis concepciones frente a la lectura y mis acciones dentro y fuera del aula, determinan no sólo la comprensión lectora en los estudiantes, sino su forma de vivenciar la lectura. Como destaca Sánchez (2014) la importancia de un mediador de calidad (profesor en mi caso), consiste en brindar oportunidades a los lectores de introducirse en la cultura escrita:

(...) es necesario decir que sin mediación (acercar, intervenir, apoyar, jalonar), no hay lectores. Nadie nace lector. Se observa con preocupación el perfil problemático del docente, del bibliotecario, del padre o madre que no lee, que no media, que no interviene en la formación de lectores o no lo considera parte esencial de sus responsabilidades.

(p.6)

En segundo lugar, se han generado transformaciones frente a la concepción misma del ejercicio de la profesión docente, ya que vista desde el lente de la investigación acción, ésta debe ser en sí misma sinónimo de reflexión y acción, es decir, que debo ser un profesional reflexivo, observador, crítico, pero también activo y desarrollar acciones concretas que transformen y generen cambios en la práctica (Kemmis y McTaggart 1988).

Como tercer punto, es importante destacar cambios que se han venido dando en la enseñanza misma de la comprensión lectora, como se ha expuesto a lo largo de este ciclo de reflexión y que podría resumir de la siguiente manera:

1. La importancia de establecer una buena planeación que oriente el proceso de enseñanza y no permita que éste se extravíe.

2. Desarrollar la práctica de la enseñanza de la comprensión lectora basado en la concepción de lectura como un proceso complejo de construcción de sentido, lo cual implica:
 - a. Pensar en un antes, durante y después de la lectura (Solé 1997 citada por Sánchez 2014) y no presentar directamente a los estudiantes textos sin sentido para ellos.
 - b. Activar los saberes previos de los estudiantes como parte del proceso de construcción de sentido de los textos abordados (Dubois 1987).
 - c. Desarrollar actividades de clase en los cuales cobren protagonismo los movimientos del pensamiento para desarrollar comprensión (Ritchhart 2014).
3. Llevar a cabo una evaluación formativa acorde con la concepción de lectura asumida, que involucra aspectos cualitativos más que cuantitativos y que se da a lo largo de las sesiones de clase y no al final, alejándose de la evaluación como un producto y acercándose a una evaluación significativa.

Componente Pensamiento del estudiante.

La visibilización del pensamiento del estudiante ha sido igualmente fundamental en la enseñanza de la comprensión lectora, en tanto me ha permitido observar cómo piensan los estudiantes de cara a la comprensión global del proceso lector. Cuando doy cabida a las ideas e impresiones de los estudiantes, abro una ventana a su pensamiento y puedo tener luces de la manera en que asumen el acto de leer. Por ejemplo, en el diario de campo número uno (ver diario en el blog: <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-1.html>), al solicitarle a los estudiantes que realicen conexiones entre un hecho o práctica de la vida cotidiana con palabras que puedan estar relacionadas con ella, busco que establezcan relaciones y argumentos que expliquen que las palabras pueden usarse en diferentes contextos y

que se pueden establecer diversas relaciones entre ellas. Este ejercicio, aunque pudiera parecer bastante simple, jalona al estudiante, lo forza e invita a pensar en diferentes conexiones entre la palabra propuesta y el contexto dado, ayudando en la tarea de ampliar su vocabulario (aspecto muy relevante en un ejercicio de comprensión lectora en el nivel literal y crítico). Igualmente, exige del estudiante un esfuerzo por explicar las razones de las relaciones que establece. Este ejercicio me permite visualizar el pensamiento de los estudiantes y entender cómo cada uno de ellos lleva a cabo estas acciones. En este mismo diario de campo, puede verse como un estudiante de grado segundo, quien presenta atraso en escritura, realiza un muy buen ejercicio, al tocar el tema de los asteroides, hecho que me lleva a pensar en que es importante activar los conocimientos previos de los estudiantes, así como sus movimientos de pensamiento para que logren mejores producciones y comprensiones, puesto que este tema ha logrado despertar en él su deseo por escribir, y me da a entender que disfrutaría con lecturas que toquen este tipo de temas.

Haciendo referencia a estas mismas ideas, al observar los diarios de campo cuatro al siete, puede verse cómo los estudiantes expresan sus emociones frente a la lectura y me ayudan a advertir la manera en que la asumen. Las respuestas de los niños a las preguntas ¿Cómo me sentí leyendo? ¿Me siento más cómodo (a) cuando leo sentado (a) en mi puesto, en el cojín o en la colchoneta? ¿Cómo me gustaría que fuera mi salón para poder leer mejor? (Ver diario de campo 4 en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-5.html>); Lo que leí, ¿Tiene alguna relación con mi vida? (Ver diario de campo 5 en el blog: http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-5_25.html), son puntos de partida para asumir el pensamiento de los estudiantes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

El ambiente de aula multigrado.

El desarrollo habitual de las sesiones de clase en el aula multigrado (MEN 2010), según sus particularidades (Varios estudiantes, desde el grado de preescolar hasta el grado quinto, en un mismo espacio con un solo profesor), me han llevado a desarrollar mi práctica pedagógica de una manera también particular: ocuparme de un grado o grupo de grados (Preescolar, preescolar y primero, unas veces, otras primero y segundo, y así sucesivamente, de acuerdo al avance de los estudiantes en los diferentes contenidos de todas las asignaturas que enseñé), mientras los demás desarrollan algún trabajo asignado por mí. Esta realidad me ha impedido asumir la enseñanza de la comprensión lectora desde la concepción compleja y desarrollar un proceso rico en experiencias de la misma. Para mí, el aula multigrado era concebida como un problema para desarrollar procesos de enseñanza complejos, en los que la lectura dejara de ser algo mecánico y simple, dado que el manejo de diferentes temas, edades y grados, me impedía tener el tiempo suficiente para abordar una empresa de semejante magnitud, por el hecho de distribuir mi tiempo entre los seis grados a mi cargo, aunado a la demanda del mismo por parte de los estudiantes más pequeños (Grados preescolar, primero y segundo), quienes de manera constante exigen atención y verificación de los trabajos realizados en clase. Estos estudiantes, requieren un poco más de tiempo y atención que los más grandes, quienes ya pueden continuar con su formación en el aula sin mi constante revisión y acompañamiento.

La existencia de estudiantes de diferentes edades en el aula multigrado configura un ambiente particular y diferente al de aulas en las que solo hay un curso y un profesor para cada uno de ellos. La mayor dificultad en el abordaje de una concepción de lectura amplia y compleja, radica en la necesidad de estar con uno y otro grupo de estudiantes desarrollando diferentes temas o

temas similares con diferente grado de complejidad, y no poder dedicar todo mi esfuerzo en la enseñanza de la comprensión lectora con todo el grupo y lo que esta concepción implica.

En este sentido, previo a la asignación del trabajo escolar a los estudiantes de los grados inferiores, refería a los estudiantes de los grados, tercero, cuarto y quinto una lectura por grado, las cuales debían desarrollar junto con los ejercicios propuestos en el libro o los asignados por mí, los cuales, la mayoría de las veces estaban enfocados en identificar elementos literales como los personajes, los lugares y los hechos de las historias, así como la identificación y apropiación de elementos relativos a la ortografía y la semántica. Una vez había podido asignar el trabajo del día a los estudiantes más pequeños, revisado sus tareas, dado orientaciones e indicaciones conceptuales y resuelto sus dudas, etc., podía pasar a los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto. Sin mucho tiempo para dedicarles, rápidamente hacía un control de lectura, leía con ellos e indagaba por las dudas, inconvenientes y aprendizajes que se pudieran presentar. Por el poco tiempo que podía dedicar a estos grados, como mencioné más atrás, constataba que las respuestas estuvieran bien y allí en las cuales había problemas de comprensión, les hacía ver a los estudiantes porque razón su respuesta estaba errada y les ayudaba a ver en qué parte del texto podía hallarse la respuesta y porqué.

7.1.6 Fase dos proceso investigativo sede Pedregal.

Categoría Enseñanza.

Subcategoría Gestión de aula

Componente Planeación.

Unidad de análisis 1: redacción de los objetivos de clase.

De acuerdo a los estándares básicos del lenguaje que plantean una secuencia de subprocesos que el estudiante debe desarrollar en pro de la comprensión lectora (Ver ilustración núm. 26) en este segundo ciclo de reflexión llevé a cabo una planeación que los tuvo en cuenta, ya que los textos abordados fueron de tipo descriptivo e informativo, como allí se estipula, al igual que busqué la comprensión de aspectos formales y conceptuales de los textos y la identificación de su intención comunicativa

Tomando en consideración lo expuesto, los objetivos planeados fueron mucho más rigurosos, acertados y ambiciosos que en la primera etapa de esta investigación. (Ver diarios de campo 10 y 11 en el blog <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-10.html>

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-11.html>).

Siendo así, puede notarse como los objetivos de las clases contemplan metas claras de contenido enfocadas en el reconocimiento de la estructura textual y la intención comunicativa de éstos, es decir contemplan aspectos propios de los niveles de comprensión lectora, lo cual muestra que estaban pensados de una manera más detallada y organizados con propósitos bien definidos.

Sánchez (2014) al respecto destaca que “La comprensión se facilita cuando hay un propósito

claro de lectura en los textos” (p.12), razón que invita a pensar en la definición de objetivos claros de lectura a los estudiantes.

En este punto, es importante señalar que las planeaciones generales de las clases tuvieron una evolución con respecto a las primeras (Diarios de campo 1 a 9 en el blog:

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-1.html>), pues presentan un esquema organizativo mucho más estructurado, que se expone a continuación:

Modelo de planeación de clase.

Fase inicial (Exploración/Pre-lectura)

1. Presentación del objetivo de la clase según los componentes.
 - a. Hacia elementos semánticos.
 - b. Hacia elementos sintácticos.
 - c. Hacia elementos pragmáticos.
2. Aplicación de la rutina de pensamiento “Antes pensaba-Ahora pienso” en su fase inicial sobre lo que piensan los estudiantes del objetivo de la clase (Ver ilustración núm. 27).

Rutina de pensamiento (Fase inicial) sobre el objetivo de la clase	
Antes pensaba (Fase inicial)	Ahora pienso (Fase final)

Ilustración 27. Formato de la rutina de pensamiento “Antes pensaba-Ahora pienso” en su fase inicial sobre lo que piensan los estudiantes del objetivo de la clase.

3. Establecimiento de hipótesis y predicciones sobre el tema de la lectura a partir de elementos como el título, las imágenes que acompañan el texto y su formato, haciendo una descripción de ellos para la aplicación de la rutina de pensamiento “Veo-Pienso-Me pregunto-Supongo y Compruebo mis hipótesis”. Previamente los estudiantes mencionarán si hay o no

palabras desconocidas y la relación que pueden tener las imágenes con el título (Ver ilustración núm. 28).

Rutina de pensamiento (Fase inicial)				Modificación (Fase final)
Veo	Pienso	Me pregunto	Supongo (Plantear una hipótesis (Sobre el tema))	Compruebo mis hipótesis (Sobre el tema)

Ilustración 28. Formato de la rutina de pensamiento “Veo-Pienso-Me pregunto-Supongo y Compruebo mis hipótesis” sobre el tema de la lectura con prelación en su fase inicial.

4. Indagación y exploración de saberes e ideas previas.

a. ¿Qué saben los estudiantes sobre el título de la lectura?

5. Relación con la vida de los estudiantes mediante preguntas como ¿Qué relación crees que tiene esta lectura con tu vida?

Fase central o de desarrollo (durante la lectura)

1. Aplicación de un modo de lectura

a. Individual.

b. Grupal por parejas.

c. Grupal por más de dos personas.

d. Con detenciones para reflexionar. (El profesor vuelve sobre el texto cuando hay elementos que merecen ser revisados, por ejemplo, palabras que considere que los estudiantes no conocen, la utilización de marcas textuales que le den un sentido particular al texto, el significado de una frase u oración, etc.)

e. Sin detenciones. (No se realizan pausas. La lectura es realizada por los estudiantes sin intervención del profesor y se hacen las reflexiones, preguntas o comentarios al final de la lectura)

f. Hecha por el profesor. (El profesor lee para los estudiantes mostrándoles la forma correcta de hacer la entonación, las pausas y de llevar un ritmo apropiado. Puede ser antes o después de la lectura de los niños dependiendo de la intención o propósito de la clase).

2. Aplicación de formas de lectura

- a. Lectura rápida.
- b. Lectura pausada.
- c. Lectura salteada.
- d. Lectura lineal.

3. Aplicación de estrategias de lectura

- a. Numerar los párrafos del texto.
- b. Identificar las palabras clave de cada párrafo.
- c. Recontar las ideas más importantes del texto.

Fase final (Proyecto final de síntesis-Post- lectura)

1. Aplicación la rutina de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” en su fase final sobre el objetivo de la clase según los componentes (Ver ilustración núm. 29).

- a. Semánticos.
- b. Sintácticos.
- c. Pragmáticos.

Rutina de pensamiento (Fase final) sobre el objetivo de la clase	
Antes pensaba (Fase inicial)	Ahora pienso (Fase final)

Ilustración 29. Formato de rutina de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” (Fase final) sobre el objetivo de la clase.

2. Comprobar las hipótesis que los estudiantes plantearon sobre el tema de la lectura mediante la rutina de pensamiento “Veo-Pienso-Me pregunto-Supongo y Compruebo mis hipótesis” (Ver ilustración núm. 30).

Rutina de pensamiento (Fase inicial)				Modificación (Fase final)
Veo	Pienso	Me pregunto	Supongo (Plantear una hipótesis (Sobre el tema))	Compruebo mis hipótesis (Sobre el tema)

Ilustración 30. Formato de rutina de pensamiento “Veo-pienso-me pregunto” (Fase final), sobre el tema de la lectura.

3. Realización de una actividad para el desarrollo de las habilidades del pensamiento en relación con la lectura y el propósito de la clase:

- a. Identificar.
- b. Secuenciar.
- c. Clasificar.
- d. Categorizar.
- e. Describir.
- f. Comparar.
- g. Generalizar.
- h. Argumentar.

Como puede verse, la fase de planeación tuvo un gran enriquecimiento pues contempla varios aspectos que van desde definir los momentos de clase, hasta las actividades que deben desarrollar tanto el profesor como los estudiantes en relación con el propósito de la clase. Allí se contemplan aspectos como los movimientos de pensamiento a desarrollar, modos, formas y estrategias de lectura, así como la definición en los objetivos, de los componentes semántico, sintáctico y/o pragmático, tan importantes en el desarrollo de la comprensión lectora. Vale mencionar que el desarrollo de las clases no necesariamente puede llegar a contemplar detalle a detalle cada uno de los pasos descritos en esta planeación, sin embargo si sirve de guía general.

Resulta importante señalar que con el paso del tiempo me fui dando cuenta que al principio planteaba muchos objetivos y muy complejos, lo cual me llevó a pensar en la necesidad de plantear uno solo y que apuntara a algo más específico. De esta manera, comprendí que los objetivos de la clase podían llegar a ser demasiado amplios y ambiciosos, dado que los estudiantes presentaron dificultades para comprender qué es lo que se deseaba alcanzar en las clases. Valdría la pena desagregar estos objetivos en partes más simples que les permita a los estudiantes, no sólo alcanzarlos en una clase, sino desarrollar verdadera comprensión en ellos frente a lo que se desea lograr.

De acuerdo con lo mencionado, los objetivos de esta etapa de la investigación están enfocados hacia elementos específicos de la comprensión lectora en cada uno de los niveles que se desean desarrollar.

En suma a lo anterior, resulta también fundamental que al presentar los propósitos de clase, lo haga con un lenguaje claro para los estudiantes, ya que si bien es cierto que ellos deben hacer uso de un lenguaje serio y propio del área de manera que amplíen su vocabulario, también lo es que esto puede llegar a causar confusiones e impedir alcanzar el objetivo deseado. Sería importante ir habituando a los estudiantes al uso de un lenguaje más académico gradualmente hasta el punto que puedan hacer uso de él en contextos de aprendizaje.

Componente Desarrollo.

Unidad de análisis 1: Estrategias.

El desarrollo de las sesiones de clase en esta etapa tuvo algunos inconvenientes en referencia al manejo del tiempo. Lo planeado fue pensado para ser desarrollado en una clase de dos horas,

sin embargo tomó mucho más tiempo de lo deseado. Es por esto que, tal y como mencioné más atrás, es necesario pensar en objetivos muy específicos que puedan ser alcanzados en una sesión de clase.

Por otro lado, el hecho de haber planeado los momentos de la clase con mayor rigurosidad que en la primera etapa, me permitió desarrollar las clases con mucha más confianza, lo que me ayudó a prestar mayor atención a los detalles de la misma. En este sentido, la confianza en el desarrollo de la clase se convierte en un aspecto fundamental para la enseñanza, pues me garantiza poder estar enfocado en el propósito planteado y no desviarme, al tiempo que les permite a los estudiantes notar seguridad en su profesor. La confianza es entonces, una representación de mi saber como profesor, y da cuenta de un mayor dominio del contenido y de la didáctica del contenido.

De otro lado, he llegado a la conclusión que la práctica de enseñanza de la comprensión lectora no puede quedarse en “poner a llenar” cuestionarios o guías de lectura, sino que debe ser un proceso constante de diálogo y acompañamiento de mi parte, en el cual se propicie el trabajo colaborativo entre los estudiantes y se dé importancia a sus saberes previos. Lograr que el estudiante comprenda los textos que lee es motivar sus formas de comunicación; es ayudarlo a desarrollar mejores formas de interpretar el mundo y de comunicar lo que ha aprendido.

En suma a lo expuesto, vale la pena destacar, tomando como base las ideas del enfoque psicolingüístico y la teoría del esquema (proceso interactivo) y del proceso transaccional, que una estrategia para la enseñanza de la lectura es enriquecer los conocimientos y experiencias de los estudiantes-lectores, para que, unidos a la información visual, el proceso lector sea enriquecido. Partiendo de lo anterior, dicha estrategia debería contemplar la necesidad de ampliar

el rango de conocimientos de los niños para que puedan comprender lo que leen con un mayor grado de facilidad. Al mismo tiempo, las lecturas deben estar relacionadas con aspectos que ellos conozcan, de manera que le encuentren sentido y sean significativas.

Componente Evaluación.

El desarrollo de la evaluación en esta oportunidad tuvo como enfoque los propósitos de las clases, de manera que al final de las mismas se garantizara evaluar realmente lo que se había planeado. De igual forma, se esperaba que tras el desarrollo de las actividades de clase y la implementación de las rutinas de pensamiento, al realizar las pruebas de comprensión lectora se obtuvieran mejores resultados que cuando no se hacían las clases de este modo, sin embargo los hallazgos no son lo esperado, pues las evaluaciones de comprensión lectora reflejan que los problemas en esta materia persisten.

Sumado a lo anterior, vale la pena mencionar que en el curso de las clases, fue importante ir desarrollando una valoración continua que llevara a los estudiantes a pensar sobre sus respuestas, es decir, pensar en lo que se piensa se volvió parte habitual de la clase, de forma tal que los estudiantes se detenían más a pensar qué contestar y no tanto a correr a decir cualquier cosa que se les viniera a la mente. La valoración continua y el intercambio de saberes se vuelve parte fundamental del desarrollo de una lectura comprensiva.

Categoría Aprendizaje.

Subcategoría: Aprendizajes del estudiante en los niveles de comprensión lectora.

El aprendizaje disciplinar se da a partir del documento “Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal.”, el cual establece que:

Para poder comprender un texto en su totalidad, es necesario comprender lo que el autor quiere comunicar, es decir comprender el texto en su nivel literal. Comprender un texto en el nivel literal es comprender todo aquello que el autor comunica explícitamente a través de este. Es decir, comprender todas las palabras que aparecen en él (o al menos las palabras que son indispensables para entender el sentido del texto), comprender todas las oraciones que hay escritas en él y comprender cada párrafo para llegar a una idea completa de lo que el autor ha escrito. (Ministerio de educación del Ecuador, 2011, p.10).

De acuerdo a lo anterior, se da también un aprendizaje didáctico cuando comprendo la importancia que tiene utilizar un lenguaje cercano a los estudiantes, de manera que para ellos sea más sencillo comprender el objetivo de la clase. Hacerse de un lenguaje muy complejo hace que los estudiantes encuentren grandes dificultades para comprenderlo. Como se resalta en el documento citado, para comprender el texto (el propósito de la clase), los estudiantes deben comprender las palabras que lo conforman, de lo contrario, podría darse el desarrollo de la clase sin que los estudiantes hayan entendido lo que se esperaba de lograr en ella.

De otro lado, Solé (1997), citada por Sánchez (2014), establece que el proceso lector se establece en tres etapas (Antes de leer, durante la lectura y después de leer) (p.14), las cuales debo planear en búsqueda de la comprensión de texto por parte de los estudiantes. Aquí se

presenta un aprendizaje pedagógico cuando, empezando por el recuento de la clase anterior, pasando por la planeación de cada etapa de la clase, hasta el análisis de la misma, busco transformar mi práctica en pro del objetivo de la comprensión lectora por parte de mis estudiantes. Puedo mencionar que el ejercicio de lectura que ellos asumen, no es ya plano y de decodificación, sino que, a través de esta estrategia, se convierte en un ejercicio de construcción de sentido. Sánchez (2014).

Sumado a lo expuesto, para definir los momentos de la clase, tuve en cuenta las ideas de Goodman (1982), citado por Dubois (1996), quien plantea que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje (p. 10), y Smith (1980), también citado por Dubois (1996), quien define que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual mediante la cual el lector puede tener acercamientos a las ideas iniciales del autor. Según los postulados de Smith (1980), para construir el significado del texto el lector debe poseer ciertos conocimientos previos que le ayudan a hacer una ilación entre el pensamiento del autor y el del lector.

En línea con lo presentado, definir los momentos de la clase, parte de hacer que los estudiantes saquen a la luz sus saberes y experiencias sobre el tema de la lectura pero también del objetivo que se está persiguiendo, es decir, que comenten todo lo que puedan saber acerca de lo que es un texto continuo y uno discontinuo y lo que es la descripción. Realizar el ejercicio de esta manera y no iniciar directamente con la lectura, hará que ella se asuma desde una mirada interactiva entre lo escrito por el autor y cada uno de los lectores.

Subcategoría: Aprendizajes del profesor del proceso lector.

Componente: tipologías textuales.

De acuerdo con lo presentado en el primer ciclo de reflexión en referencia a las tipologías textuales, es importante señalar que en este ciclo no se abordó ningún texto de tipo narrativo (estético), sino que fueron solamente textos eferentes de tipo descriptivo, tanto continuos como discontinuos. Estos textos eran artículos enciclopédicos que buscaban principalmente desarrollar nuevos conocimientos en el área de ciencias naturales.

En línea con lo presentado, es preciso reconocer que he logrado ampliar la diversidad textual (ver diarios de campo 9 y 10 en el blog:

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-9.html>

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-10.html>), lo

cual al mismo tiempo, promueve un pensamiento diferente en los estudiantes, puesto que en este tipo de lecturas la información es más precisa y objetiva, a diferencia de la narrativa en la cual hay más espacio para la fantasía y la imaginación. Al enfrentarse a textos de diferente naturaleza, intención y forma, se requiere de los estudiantes movimientos de pensamiento diversos y exigen de ellos también una postura distinta a la que se asume cuando se leen textos narrativos.

En consecuencia de lo anterior, es claro que la comprensión lectora que deben desarrollar los estudiantes debe ser de una multiplicidad de textos tantos escolares como extraescolares, razón por la cual resulta tan importante enseñar a comprender la lectura diverso tipo de textos.

Categoría Pensamiento.

Subcategoría: Concepciones de lectura

Asumiendo la lectura como un proceso interactivo, es fundamental que ésta no sea una actividad plana en la cual el lector se enfrenta a un texto sin más ni más. La lectura debe hacer parte de un proceso en el cual esté acompañada de otras actividades que hagan que adquiera sentido para el lector. Es importante construir un ambiente en torno a la lectura de manera que se logre atraer al lector. Al asumir la lectura de esta forma, la comprensión se ve favorecida; es cierto que exige más trabajo, esfuerzo y compromiso de mi parte, pero también lo es que se llega a lo deseado logrando movilizar el pensamiento del estudiante en pro de su comprensión.

Desde esta postura, las sesiones de clase estuvieron enfocadas en desarrollar todo un ambiente en torno a la lectura, de tal manera que en el momento de leer, el estudiante no estuviera inmerso en una esquema típico y clásico de leer sin sentido y después contestar una serie de preguntas, sino más bien, sintiera que la lectura hace parte de un proceso más amplio y complejo que adquiere significación con el cúmulo de vivencias y experiencias que la edifican, y que por supuesto, le permite tener un rol activo en este proceso.

Subcategoría Visibilización del pensamiento

Componente Pensamiento del profesor.

Al visibilizar mi propio pensamiento, puedo ver la importancia de observar mi práctica de enseñanza. En palabras de Sánchez (2014), radica en la necesidad de “valorar la importancia del mediador de lectura” (párr. 4), entendido éste como la persona encargada de guiar el proceso

lector. Destaca este autor, que los problemas asociados con la falta de interés por la lectura, tienen que ver con la falta de un mediador de calidad que los motive a leer y resalta que “sin mediación (acercar, intervenir, apoyar, jalonar), no hay lectores” (párr. 4). Además permite ver una realidad que resulta ser bastante preocupante: “el perfil problemático del docente, del bibliotecario, del padre o madre que no lee, que no media, que no interviene en la formación de lectores o no lo considera parte esencial de sus responsabilidades” (párr. 4).

Los cambios en mi manera de pensar, gracias al proceso de reflexión asumido en el marco de la investigación acción me llevaron a entender que “(...) leer es un proceso complejo mediante el cual se construye el significado de un texto” (Sánchez, 2014, p.12). Llegar a esta conclusión implicó generar cambios en cuanto a las exigencias de mi parte a los estudiantes, dado que antes, al asumir la lectura desde una postura simple (Solé, 2012), las tareas asignadas a ellos daban cuenta de una lectura superficial e instrumental. Tras el cambio en mi concepción de la lectura, cobró especial fuerza la necesidad de generar movimientos de pensamiento (Ritchhart 2014) en los estudiantes, haciendo de la lectura un proceso interactivo (Goodman 1985), entre la mente del autor (representada en el texto) y la mente del lector. Llevar a los estudiantes por una senda en la cual debían activar sus saberes previos (Smith, 1980), y movilizar su pensamiento, se volvió en un momento dado, más que un deber, un acto intrínseco a esta forma de concebir la lectura.

La movilización del pensamiento en los estudiantes fue necesaria para que ellos, asumiendo un rol activo en el proceso de lectura, lograran construir el sentido del texto leído. “Para lograr esta construcción es necesario que el lector lleve a cabo una serie de operaciones mentales que van mucho más allá de la asociación entre una grafía y un sonido”. (Sánchez, 2014, p.14).

Las operaciones mentales de anticipación, predicción y regresión descritas por este autor (Ver referentes teóricos-Estrategias de lectura), fueron fundamentales en el ejercicio de comprensión, dado que ellas, mediante el uso de las rutinas de pensamiento, permitieron a los estudiantes determinar el tema, completar enunciados antes de haberlos vistos y establecer hipótesis (Sánchez 2014, p. 14).

Un hecho evidente como resultado del análisis sobre la práctica, fue asumir las tres fases y propósitos de las estrategias de lectura propuestas por Solé, (1997) citada por Sánchez (2014). De acuerdo con esto, mi práctica de enseñanza no se delimitó al texto, sino que establecí tres momentos en torno a la lectura del mismo, así, no entré a abordar directamente el texto (como antes lo hacía), sino que dediqué tiempo a la exploración de las ideas y saberes previos de los estudiantes, antes de leer. Esta fase, también me sirvió para generar un ambiente de aula en el que los estudiantes pudieran anticiparse al tema del texto que se abordaría más adelante, es decir, a activar sus esquemas (Bartlett (1932) citado por Dubois, (1987)), y de acuerdo con ello, invitarlo a asumirse como constructor de sentido y no como un receptor vacío del texto.

En el desarrollo de esta fase, se llevaron a cabo diversas actividades, que lejos de ser simples recursos aislados y descontextualizados de la práctica de lectura, se configuraron en movimientos de pensamiento, en búsqueda de generar puentes conceptuales y empíricos entre los saberes de los estudiantes y los propios del texto. De acuerdo con ello, observar las imágenes que acompañaban los textos y detenerse a analizar los títulos, fue relevante para lograr anticiparse al tema de las lecturas. En esta misma vía, se acompañó la exploración de saberes mediante actividades relacionadas con el trabajo artístico (pintar, recortar, pegar, armar rompecabezas), dado que son prácticas escolares que llaman fuertemente la atención y gusto de los estudiantes.

De este modo, la lectura deja de ser un acto motriz (movimiento del ojo al pasar las líneas escritas), y fonológico (sonido de las letras y sus combinaciones), para convertirse en un proceso con mucho sentido.

Componente Pensamiento del estudiante.

Tras el desarrollo de esta fase, puedo mencionar que la enseñanza de la comprensión lectora debe siempre implicar habilidades o movimientos de pensamiento, es decir, no puede quedarse en la resolución de una serie de actividades que no involucren el pensamiento de los estudiantes.

La elección de las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora por mi parte estuvieron enfocadas hacia el desarrollo de las habilidades del pensamiento relacionadas con cada uno de los niveles comprensión lectora. Así, el alcance de cada estudiante en estos niveles, implica el desarrollo de ciertas habilidades o movimientos del pensamiento, siendo que aquellos que permanecen en el nivel literal no alcanzan a generar inferencias, ni mucho menos plantear posturas críticas de los textos leídos, con lo cual podría decir, que sus movimientos de pensamiento no han alcanzado el grado de desarrollo necesario para llegar a niveles superiores.

De esta forma, el estudiante que permanece en el nivel literal o que incluso presenta problemas para decir que ha logrado superarlo, no realiza los movimientos de pensamiento como extraer información explícita contenida en el texto, no relaciona el contenido textual con las posibles causas o consecuencias de éste en otros contextos, o simplemente no identifica, describe o generaliza, sólo por nombrar algunos de estos pensamientos.

En referencia a lo expuesto, cabe resaltar que lo ideal es desarrollar en el estudiante las habilidades o movimientos de pensamiento necesarios para abordar textos cada vez más complejos y alcanzar el nivel superior de comprensión lectora.

El ambiente de aula multigrado.

En el presente ciclo, es notable como el trabajo desarrollado en el aula multigrado no fue una problemática, sino que por el contrario, tal y como se mencionó anteriormente, las sesiones de lectura estuvieron enfocadas en generar todo un ambiente lector que hiciera de ésta una actividad con sentido y significado. En este mismo propósito, fue fundamental el trabajo en equipo, en el cual pudieron participar todos los estudiantes de la sede, es decir, que el aula multigrado dejó de ser un problema y se convirtió en una posibilidad, en la cual el trabajo colaborativo fue el ingrediente principal.

Capítulo 8. Análisis de resultados

Los avances en las propuestas de solución al problema de investigación se han dado desde dos aspectos: por un lado desde lo empírico, es decir desde el conocimiento obtenido por la recolección y análisis de datos de la práctica de enseñanza. En este punto, el trabajo colaborativo ha sido fundamental, pues el diálogo entre pares sobre aquellos aspectos que podemos mejorar de nuestra práctica de enseñanza han podido hacerse visibles y de esta forma indagar por las rutas para la transformación de nuestra praxis, al respecto Kemmis y McTaggart (1988) conceptualizan que “la investigación–acción tan sólo existe cuando es colaboradora” (p.10).

En este punto, los diarios de campo han permitido hacer observaciones sobre diversos aspectos de la enseñanza de la comprensión lectora, tomando como referente las categorías de análisis. De esta forma, aspectos como la definición de los objetivos de clase, su desarrollo y evaluación han podido ser puestos bajo la lupa, ser analizados con un propósito que dirige nuestras acciones. En este diálogo, tenemos la oportunidad de hacer visible nuestro propio pensamiento, nuestras concepciones de lectura y comprender cómo estamos orientando nuestras clases en la enseñanza de la comprensión lectora. A este respecto, es necesario mencionar que en el análisis realizado, hemos podido encontrar que la coherencia entre objetivos, desarrollo de la clase y evaluación se venía dando de manera desarticulada, haciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje se viera intrincado. En este sentido, los diarios de campo nos permiten realizar hallazgos que buscan transformar nuestra práctica y evidenciar cómo la veníamos abordando. Entender por ejemplo que en el propósito de llevar a que nuestros estudiantes comprendan lo que leen, estábamos realizando una enseñanza para la comprensión, pero que para nosotros no era evidente.

Como segundo aspecto de avance en las propuestas de solución a nuestro problema de investigación, es el enriquecimiento conceptual en relación con el conocimiento empírico, respecto a nuestra práctica de enseñanza, la forma en que nuestros estudiantes aprenden y comprenden, la manera en que es posible hacer visible el pensamiento y la importancia de la investigación acción pedagógica. Estos constructos teóricos son fuente de reflexión de lo que día a día hacemos en el aula, al tiempo que contribuyen a fortalecer y transformar nuestra praxis. Concerniente a lo anterior Kemmis y McTaggart (1988) mencionan que “la investigación-acción proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción” (p.10). Por lo tanto, este elemento teórico constituye una espiral de reflexión, análisis y puesta en marcha de las acciones pedagógicas que nos permiten hacer miradas críticas de nuestra labor.

De igual manera, en el marco de la investigación-acción, hemos avanzado en la forma en que abordamos nuestras clases, al hacer de ellas un insumo de reflexión. Comprender que la práctica pedagógica puede y debe llegar a ser mucho más que “dictar” una clase, para llegar a ser en sí investigación pura. Hay que recordar que la investigación acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los problemas teóricos (Elliott, 2005).

En coherencia con lo expuesto, las rutinas de pensamiento son un constructo teórico que apoya la práctica de enseñanza. Con el desarrollo y puesta en escena de las rutinas de pensamiento, los docentes investigadores podemos tener luces de cómo hacer visible el pensamiento y observar cómo esta estrategia contribuye a mejorar nuestra praxis. Asumir esta estrategia nos permite asumir un rol diferente al de poseedor del saber y establecer una relación

vertical con nuestros estudiantes, para pasar a una interacción recíproca en la cual la clase se convierte en un diálogo de saberes y el ambiente de aula se ve enriquecido por el aporte de cada uno de los participantes en el trabajo investigativo.

8.1 Análisis de resultados sede bachillerato

8.1.1 Categoría de enseñanza.

Comprender que la investigación- acción es un proceso colaborativo que vincula el diálogo entre pares como parte de la reflexión para transformar la práctica Kemmis y McTaggart (1988), me ha permitido entender la responsabilidad que tengo en el desarrollo de mi labor, De esta manera observar la necesidad de mejorar la enseñanza me ha permitido vislumbrar la gestión de aula como parte del proceso de enseñanza susceptible de mejora.

Planeación- desarrollo y evaluación.

Este proceso de investigación- acción me permitió comprender que antes planeaba (aunque no lo hacía por escrito) sin tener en cuenta los objetivos que debe perseguir la lectura, por lo tanto el desarrollo de las clases y la evaluación de las mismas se hacía difusa. Por lo tanto, perseguir los objetivos de lectura me permitió no estar a la deriva del proceso de comprensión, sino planear y realizar las acciones pertinentes para llevar a cabo ese propósito, al respecto Solé (1992) menciona “Es necesario leer con algún propósito, y que el desarrollo de la actividad de lectura debe ser consecuente con dicho propósito” (p.87). De igual forma, comunicar a los estudiantes el objetivo de la lectura, les permite ser conscientes del propósito que va a guiar su lectura y de esta forma desarrollar una lectura más autónoma (Solé, 1992).

Agregando a lo anterior, tener en cuenta los objetivos de lectura me permitió realizar una evaluación de manera centrada, que buscara visibilizar la comprensión de los estudiantes con un enfoque claro. Es importante mencionar que a lo largo de las sesiones he comprendido la importancia de fijarme un uno o dos objetivos de manera progresiva, porque anteriormente abordaba muchos objetivos en una clase y por lo tanto en el desarrollo de la clase y la evaluación abordaba muchos aprendizajes sin lograr una comprensión un poco más profunda.

Avanzando en el presente razonamiento, como se había mencionado en el primer ciclo de reflexión, debido a la alta cantidad de estudiantes y de objetivos que abarcaba en clase, la evaluación que realizaba se limitaba a calificar que el trabajo estuviese completo, ahora las clases están centradas en desarrollar un propósito, por lo tanto puedo realizar una evaluación que incluya la retroalimentación como parte del aprendizaje.

Respecto a los intereses y contexto de los estudiantes, no contemplaba su vinculación en el desarrollo del proceso lector, por lo cual, desde la planeación orientaba las lecturas de textos que no despertaban el interés y la motivación de los estudiantes, ni tenían en cuenta su contexto, al comprender la lectura como un proceso complejo e interactivo, logré integrar estos aspectos mencionados. Lo que ha permitido el desarrollo de las clases de manera que se acerque al contexto de los estudiantes, lo anterior, posibilitó que los estudiantes se aproximaran a la lectura de una manera un poco más activa, puesto que se abrió un diálogo entre los estudiantes y la docente para tener en cuenta lo que les gustaba e involucrarlo en las clases de comprensión lectora, concerniente a lo anterior Solé (1992) afirma “ una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer, y desde luego si la tarea responde a un objetivo” (p.36).

Otro aspecto concerniente a la evaluación, es la concepción que tenía de la misma como una herramienta con fines calificativos, no obstante, por medio de este proceso de investigación he podido comprender que ésta debe ser formativa, es decir, es un recurso para vislumbrar el proceso de comprensión de los estudiantes y buscar fortalecer mi saber pedagógico para adaptarlo de acuerdo a las necesidades de los mismos. Al respecto Ellery (2005) menciona que por medio de la evaluación se recolecta información necesaria para conocer la etapa en que cada lector se encuentra y adaptar la enseñanza a cada necesidad con el propósito de ayudar a los estudiantes a desarrollar la comprensión.

Acorde con lo anterior, esta transformación me ha permitido vincular la visibilización del pensamiento para que los estudiantes hagan visible su comprensión, y por medio de la socialización puedan compartir el desarrollo de la misma. A partir de allí tanto estudiantes como docente hemos podido realizar una retroalimentación general que ayuda de manera significativa al propósito de orientar el proceso de comprensión, puesto que me permite de manera continua observar la comprensión de los estudiantes y que ellos también lo hagan con el fin observar fortalezas y dificultades y trabajar en ello.

8.1.2 Categoría de aprendizaje.

Aprendizaje docente investigadora.

Comprender la importancia de fortalecer mi saber disciplinar y didáctico del contenido me ha permitido desarrollar mi profesión con más propiedad, puesto que, lo hacía de manera empírica, ya que poseía una conceptualización disciplinar poco profunda del proceso lector y los niveles de lectura literal inferencial y crítico. Al respecto considero que el desarrollo del pregrado en el que

me formé estuvo desligado del desarrollo de las competencias del lenguaje en los estudiantes de la educación preescolar, básica y media, dedicando así poco tiempo a la profundización del conocimiento disciplinar y de los Estándares de Competencias del Lenguaje propuesto por el MEN, evidenciándose en mi soporte conceptual al momento de enseñar, por lo tanto fortalecer mi saber didáctico y disciplinar se hizo perentorio con el fin de desarrollar la enseñanza con mayor propiedad. Lo anterior, influyó de manera determinante en la enseñanza de la comprensión lectora, puesto que en la medida en que he ampliado mi conocimiento tanto disciplinar como didáctico, he podido enseñar teniendo claridad sobre la comprensión que se desea desarrollar en cada ciclo.

Concepciones de lectura.

Comprender que la lectura es un proceso complejo e interactivo en el que interviene el texto y el lector con su mundo, modificó mi forma de pensar frente a la misma, puesto que amplió el conocimiento que poseía y me llevó a abordarla de una manera compleja, integrando los objetivos de lectura, los saberes previos, intereses y contexto de los estudiantes y utilizando las estrategias de lectura que ayuden a desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes.

Enseñar estrategias a los estudiantes es necesario para formar lectores autónomos que sean capaces de ver su comprensión y tomar medidas cuando no comprenda “Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender” (Solé, 1992, p.62).

A continuación se describe las concepciones de lectura de la docente investigadora con el apoyo de la Rutina de pensamiento Antes pensaba-ahora pienso.

Tabla 8. Concepciones de lectura docente bachillerato

Antes pensaba	Ahora pienso
<p>Desarrollo de la enseñanza de la comprensión lectora de manera empírica, puesto que no tengo claridad conceptual referente a los niveles de lectura y los aprendizajes propios de cada uno.</p> <p>No tengo claridad sobre los aspectos conceptuales que se debe enseñar para comprender un texto.</p> <p>La lectura es un proceso mediante el cual el lector se acerca al texto y debe decodificar las letras y palabras para comprenderla.</p> <p>Las lecturas que realizamos en las clases son extraídas de libros de texto o de internet y buscan abordar el plan de área y mis intereses.</p> <p>Me oriento al desarrollo de la producción textual, gramatical que a la comprensión lectora.</p>	<p>La fundamentación teórica me ha brindado la posibilidad de comprender cada concepto y de esta forma tener más seguridad en la enseñanza de la misma. En consecuencia, he podido realizar preguntas orientadas a desarrollar cada nivel de lectura con el propósito de no limitarme a lo que está planteado en los libros de texto.</p> <p>He podido entender que para comprender un texto se debe realizar desde el plano global y local, para ello es necesario conocer su propósito comunicativo, conocer cómo está organizado de acuerdo a la intención del mismo, comprender lo que dice, es decir, la información explícita, inferencial y crítico.</p> <p>Desde la perspectiva del enfoque interactivo, he podido comprender que la lectura es un proceso en el que interviene de manera activa el lector, sus conocimientos, saberes previos e intereses para la construcción de sentido.</p> <p>La lectura debe involucrar de manera activa los intereses del lector, con el propósito de lograr una mayor interacción entre éste y el texto, logrando así una vinculación de sus saberes previos, contexto, conocimiento del mundo para desarrollar la comprensión de la misma.</p> <p>Considero que la lectura, escritura, oralidad y escucha son competencias que deben ir de la mano, ahora, me oriento al desarrollo de la comprensión sin dejar de lado las demás competencias, no obstante, conceptualmente tengo claro los aprendizajes que busca desarrollar cada nivel y de esa manera estructuro las clases desde la planeación, desarrollo y evaluación de una forma más organizada.</p> <p>No tenía en cuenta que la lectura debe tener unos objetivos que guíen la comprensión de la misma.</p>

Fuente: los autores. (2017). Rutina de pensamiento Antes pensaba- ahora pienso.

Aprendizaje estudiantes.

Por medio de la rutina de pensamiento “Titular” se ayudó a los estudiantes a promover su pensamiento para sintetizar el tema de una lectura en una palabra o una oración, dado que los estudiantes realizaban resúmenes cuando se les pedía que escribieran o dijeran de manera verbal el tema de un texto.

Comprender la importancia de desarrollar la comprensión en los estudiantes de manera progresiva incide en la comprensión lectora de los estudiantes.

Tabla 9. Resultado análisis del trabajo realizado con los estudiantes

Idea principal	Tema	Intención	Tipo de texto
<p>Observación No.4 Con el apoyo de la rutina de pensamiento GCC Elaborar mapas conceptuales, la mayoría de estudiantes comprendieron que una idea no era una palabra, sino una o más oraciones con sentido. Les ayudó a comprender el concepto de jerarquización. Les permitió entender qué es una idea principal e ideas secundarias. Aún falta profundizar más en la comprensión de la misma.</p>	<p>Observación No. 5 Cinco estudiantes realizaron un resumen. Dos estudiantes respondieron exactamente lo que indicaba el título. Veintidós estudiantes están sintetizando y se orientan al tema del texto. Observación No. 7 Catorce parejas de estudiantes construyeron el tema de manera acertada. Una pareja de estudiantes no contestó de manera acertada. Observación No.8 En parejas se trabajaron los cuatro tipos de texto; narrativo, expositivo, descriptivo y argumentativo. Respecto a los tres primeros se evidencia que en su mayoría los estudiantes comprenden cuál es el tema, no obstante respecto al texto argumentativo, se observa que nueve de las dieciséis parejas de estudiantes no han construido el tema del texto. Observación No.9 Nueve parejas construyeron el tema del texto y cuatro no lo hicieron.</p>	<p>Observación No. 5 Once estudiantes mencionan que la intención es “Dar a conocer” sin importar el texto al cual se enfrentaban. Doce estudiantes indicaron de manera adecuada la intención del texto. Cuatro estudiantes no contestaron de manera acertada. Dos estudiantes indicaron una enseñanza. Observación No.8 Texto narrativo: Ocho parejas de estudiantes respondieron de manera acertada la intención del texto y ocho no. Argumentativo: once parejas no respondieron de manera acertada sobre la intención del texto. Cuatro parejas de estudiantes contestaron de manera adecuada. Expositivo: once parejas de estudiantes respondieron de manera acertada. Cuatro no y una pareja mencionó una enseñanza. Descriptivo: doce parejas de estudiantes contestaron de manera acertada y cuatro no. Se sigue presentando que la mayoría de estudiantes mencionan los términos “dar a conocer de manera reiterativa”. Observación No.9 Intención: siete parejas de estudiantes comprendieron la intención comunicativa y siete no.</p>	<p>Observación No.5 Tipo de texto Identifican el tipo de texto: 14 estudiantes No Identifican el tipo de texto: 15. Observación No.8 Tipo de texto: Narrativo: Dieciséis parejas de estudiantes contestaron de manera acertada. Argumentativo: Nueve parejas contestaron de manera acertada y siete no. Expositivo: Catorce parejas de estudiantes contestaron de manera acertada y dos no. Descriptivo: Doce parejas de estudiantes contestaron de manera acertada y cuatro no. Observación No.9 Tipo de texto: Diez parejas de estudiantes identificaron en tipo de texto, tres no lo hicieron. Vale la pena aclarar que al analizar la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir esto? se evidencia que aunque marcaron la opción correcta aún falta profundizar en la comprensión de este tipo de texto.</p>

Fuente: los autores (2017).

8.1.3 Categoría de pensamiento.

Otro resultado se orientó a la relevancia de entender que la investigación-acción también me sirvió para visibilizar mi pensamiento y comprender la reflexión como centro del fortalecimiento del saber pedagógico. Conocer las rutinas de pensamiento como herramientas, estructuras y comportamiento me ha permitido hacer visible la problemática.

Pensamiento visible.

Al entender que la lectura debe ir acompañada de unos objetivos que orienten su comprensión, he realizado procesos de metacognición al planear, desarrollar y evaluar las clases, puesto que al apoyarme en la visibilización del pensamiento para ayudar a los estudiantes a ser conscientes del mismo en el desarrollo de su comprensión, he identificado los movimientos de pensamiento que deseo promover en los mismos y de esta forma seleccionar una rutina que se adecúe al desarrollo los objetivos de lectura.

Pensamiento visible- rutinas de pensamiento.

Por medio del trabajo con las rutinas de pensamiento se observó que los estudiantes trabajaban de manera colaborativa, aportando sus ideas y dialogando, por lo tanto, en la medida en que se iba trabajando con las rutinas el ambiente de aula se iba modificando poco a poco. Además se inculcó en los mismos la importancia de promover su pensamiento y ser conscientes de él para desarrollar la comprensión.

8.1.4 Ambiente de aula: educación con adolescentes.

Los ejercicio de comprensión lectora desarrollado con los adolescentes del grado 802, se evidenció que es trabajo muy arduo que requiere del compromiso tanto de estudiantes como de

padres de familia, debido a la etapa por la que están atravesando; evidenciándose distracción, en algunos de ellos, apatía y agresividad en el aula, por lo tanto, es importante buscar atraer la atención de los estudiantes por medio de lecturas que se adecúen a sus intereses y promover el diálogo en aula y fuera de ella. Además, llevarlos a espacios diferentes del salón de clase que les permita fomentar la interacción entre pares.

8.2 Análisis de resultados sede Juanes

Nuestro proyecto investigativo tiene como base las categorías de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, cada uno de ellas con sus subcategorías, como se tuvieron en cuenta y se desarrollaron en el proceso:

Tabla 10. Categorías y subcategorías.

Categorías	Subcategorías	Unidades de análisis
Enseñanza	Gestión de aula:	-Planeación de las clases.
	Planeación	- Redacción de los objetivos que sean alcanzables, coherentes y evaluables.
	Desarrollo	-Enseñanza frente a la comprensión lectora.
	Evaluación	-Motivación a los estudiantes, si se tiene en cuenta el contexto, los ritmos de aprendizaje, la metodología, los recursos, entre otros.
	Ambiente de aula	
	Contexto rural multigrado	-Mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje.
	Temas desarrollados:	-De qué manera se está planteando y desarrollando la evaluación.
	Comprensión de lecturas y desarrollo de niveles.	-Ejecución de la evaluación y retroalimentación en todo el desarrollo de la clase.
	Medios de comunicación: mi contexto.	-Utilizar las rutinas de pensamiento como estrategias para fomentar las competencias y la apropiación del conocimiento. -Desarrollo de actividades. -Manejo del conocimiento didáctico del contenido y pedagógico. -Reflexión acerca de mi práctica docente. -Aula multigrado y contexto rural.
Aprendizaje	Niveles de lectura:	Se tiene en cuenta los principios de Solé (fases de la lectura). Como se desarrolla y se incentiva en los estudiantes cada uno de los diferentes niveles de lectura, implementación del contenido disciplinar y pedagógico.
	Literal	
	Inferencial	
	Crítico	-Desarrollar e implementar diferentes ejercicios, metodologías y recursos que conlleven a que los estudiantes se apropien del conocimiento y lo pongan en práctica.
Pensamiento	Visibilización del pensamiento.	Que movimientos del pensamiento se desarrollan y como se incentiva a fortalecer las competencias en los estudiantes.
	Movimientos del pensamiento.	-Implementación de rutinas de pensamiento y de estrategias que contribuyen al desarrollo de habilidades.

Fuente: los autores (2017).

8.2.1 Categoría de Enseñanza.

En la categoría de enseñanza son muchos los aspectos que influyen en este proceso como son: la gestión y ambiente de aula, la planeación, desarrollo y evaluación; el aula multigrado, el dominio y manejo del conocimiento disciplinar, didáctico y pedagógico. Teniendo presente el análisis y reflexión de mi práctica en el proceso investigativo que se está llevando a cabo puedo afirmar que al realizar una excelente planeación de la clase aseguro el éxito de la misma, ya que es esta la base fundamental para conseguir los objetivos que nos proponemos los cuales deben ser alcanzables, coherentes y evaluables, llevando un inicio, desarrollo y cierre de las actividades planeadas y programadas, sin olvidar tener en cuenta en ella la exploración de saberes, la vinculación del contexto donde interactúan los estudiantes, sus necesidades y ritmos de aprendizaje. Al comenzar la clase siempre se debe dar a conocer el propósito de la misma y pautas de comportamiento para mantener la disciplina y el orden, como se maneja el aula multigrado asignarles roles y trabajo cooperativo, realizar la evaluación en todo momento dando retroalimentación, fortalecer su saber y las dificultades que presentan.

Al desarrollar las diferentes clases fortalecemos el conocimiento disciplinar mediante la lectura y preparación de los diferentes temas, implementamos diversas estrategias y recursos para motivar a los estudiantes para que aprendan y asimilen más fácilmente los conocimientos y desarrollen sus habilidades y capacidades.

8.2.2 Categoría de Aprendizaje.

Como seres humanos todos los días estamos aprendiendo, procesando y almacenando algo nuevo, paso a paso, fortaleciendo los diferentes saberes como son: el disciplinar, didáctico y pedagógico que tenemos para transmitirlos y hacer uso de ellos con propiedad y coherencia . La

comprensión de lectura es fundamental en todas las actividades y procesos que desarrollamos, en ella están presente los niveles literal, inferencial y crítico que en este proyecto se desarrolló y se fortaleció por medio de diversas lecturas dando las pautas necesarias para identificar cada nivel realizando preguntas claves.

Por medio de diversas estrategias, metodologías, uso de rutinas de pensamiento se fue identificando y mejorando la comprensión lectora en sus diferentes niveles en el transcurso del desarrollo de la estrategia tanto en la docente investigadora como en los estudiantes se fortaleció y se enriqueció este saber.

8.2.3 Categoría de Pensamiento.

Visibilizar mi pensamiento y el de los estudiantes por medio de la aplicación de diversas estrategias(rutinas) que enriquecen el saber disciplinar y didáctico donde se ponen a prueba el desarrollo y fortalecimiento de movimientos de pensamiento como son: el analizar, interpretar, deducir, razonar, resumir, extraer, preguntar, cuestionar, establecer, reflexionar, entre otros teniendo presente la metacognición.

Realice la visibilización de mi pensamiento sobre la comprensión lectora por medio de la rutina: antes pensaba - ahora pienso; en la cual doy una mirada a lo que antes pensaba sobre esta, como realizaba el proceso, los diferentes recursos que utilizaba y lo que ahora pienso sobre este proceso, como se desarrolla, se incentiva en los estudiantes y en nosotros para mejorar cada día más los diferentes niveles de lectura.

Tabla 11. Concepciones de lectura

¿Qué es comprensión lectora?	
Antes pensaba	Ahora pienso
<p>Que si los estudiantes contestan bien las preguntas tienen un buen proceso de comprensión, han entendido el texto y lo demuestran realizando un dibujo. En la mayoría de las actividades se realizan preguntas de comprensión lectora a nivel literal.</p>	<p>Leer es comprender, ser capaz de construir el significado del texto, es reconocer información explícita e implícita, es la acción intelectual que da significado del texto, es la metacognición. Dubois (1987) es el "Proceso de transacción entre el lector y el texto" (p.9), es realizar un diálogo con el autor.</p>
<p>La comprensión de lectura es un proceso que debe ser planeado, desarrollado y evaluado; ya que esta es transversal en todas y cada una de las diferentes asignaturas.</p>	<p>El planear una clase teniendo en cuenta el proceso, cada una de las actividades o estrategias a implementar y evaluar de forma continua asegura el logro de todo lo que nos proponemos; permite desarrollar las diferentes competencias en los estudiantes, vinculando los saberes, el contexto, los intereses y colocándolos en práctica. López (2013) nos dice que la evaluación "es un medio por el cual se documentan los aprendizajes, logrando así que se alcancen los objetivos que se han planteado" (p.21).</p>
<p>Qué las actividades para fortalecer y dar respuesta al proceso de comprensión que empleo como: realizar diferentes preguntas, cuestionarios, hacer una representación, comentar lo que entienden, entre otras son suficientes.</p>	<p>Para fomentar la comprensión lectora se utilizan herramientas como las rutinas de pensamiento ya que promueven diferentes movimientos y de esta forma los estudiantes hacen visible su pensamiento, de esta manera los incentivamos a leer, comprender un texto y formar en ellos el hábito lector. Las rutinas son prácticas para alcanzar resultados concretos de una manera eficaz. "Para enseñar a pensar, los docentes efectivos desarrollan un conjunto de rutinas que ellos y sus estudiantes pueden usar una y otra vez. (Ritchhart, 2002).</p>
<p>Para comprender un texto se realiza como estrategias la predicción y la anticipación teniendo presente las características de cada grupo sin darles la importancia que estas tienen en el proceso.</p>	<p>La lectura es un proceso interactivo entre el pensamiento y el lenguaje. "la lectura consiste básicamente en darle un sentido a lo escrito" Goodman (1984). Predecir es mencionar lo que puede ocurrir y anticipar lo que sucederá, este proceso se enriquece empleando las rutinas: veo, pienso y me pregunto; antes pensaba...ahora pienso; ¿qué te hace decir esto?, conversando en papel, de esta manera se conectan los saberes previos, se enriquece el vocabulario y se fortalece la comprensión lectora.</p>
<p>Se desarrolla la lectura por medio de diferentes estrategias como: silenciosa, en voz alta, compartida, se emplea el diccionario, se identifica la idea principal y secundaria, se realizan resúmenes.</p>	<p>Que los estudiantes reconstruyen el significado del texto, relacionan con sus experiencias y saberes, se interrogan, son capaces de contestar preguntas de manera explícita e implícita y lo argumentan, expresan con sus propias palabras lo que leyeron, dan ideas, plantean situaciones y posibles soluciones, moviliza su pensamiento. Una técnica utilizada para que los estudiantes comprendan mejor es el subrayado con diferentes colores para identificar la información del texto.</p>
<p>Los conocimientos se hacían visibles cuando los estudiantes repetían una información.</p>	<p>El estudiante visibiliza su pensamiento cuando es capaz de transmitirlo, de relacionarlo, cuando analiza, se interroga, cuando desarrolla diferentes habilidades del pensamiento, realiza mapas conceptuales y aplica lo aprendido.</p>
<p>Los conocimientos se construyen entre todos y se fortalecen procesos.</p>	<p>Todos aprendemos de todos y el profesor no se las sabe todas, debemos asumir nuestras responsabilidades, desarrollar competencias, fortalecer aciertos y superar dificultades. Analizar y reflexionar sobre nuestra práctica.</p>

la lectura es un proceso, el cual es importante en la vida y las actividades planeadas estaban encaminadas a desarrollar y fortalecer el nivel literal.

La lectura es fundamental en nuestra vida, genera conocimiento, desarrolla y fortalece capacidades y nos enseña a ser competentes; este proceso tiene niveles como son: literal es entender lo que el texto dice de forma explícita, responde a interrogantes como: ¿Quién es...?, ¿Dónde...?, ¿Quiénes son...?, ¿Cómo es...?, ¿Cómo se llama...?; el nivel inferencial es implícito de la lectura es inferir, deducir e interpretar ¿Qué pasaría antes de...?, ¿Qué significa...?, ¿Por qué pasó ...?, ¿Cómo podrías...?, ¿Qué otro título...?, ¿Cuál es...?, ¿Qué diferencias...?, ¿Qué semejanzas...?, ¿A qué se refiere cuando...?, ¿Qué relación habrá...?, ¿Qué conclusiones...? y el nivel crítico es argumentar: ¿Crees que es...?, ¿Qué opinas...?, ¿Cómo podrías calificar...?, ¿Qué hubieras hecho...?, ¿Cómo te parece...?, ¿Qué piensas de...?; (PTA 2017), por ende, debemos desarrollar diferentes actividades para fortalecer los niveles y de esta manera mejorar el proceso lector.

Fuente: los autores (2017). Rutina de pensamiento antes pensaba-ahora pienso sobre la comprensión lectora.

En el desarrollo de las clases se tuvo en cuenta las categorías y subcategorías mejorando en cada uno de los diversos aspectos, durante la implementación de la estrategia se ejecutaron diferentes actividades y estos son los resultados:

Clase nro. 1: lectura plaga de babosas o limacos y de caracoles, evitarlas y combatirlas de forma ecológica comprensión lectora.

En el desarrollo y ejecución de esta clase se implementó por primera vez la rutina de pensamiento: Veo, pienso y me pregunto teniendo en cuenta lo visto y aprendido en los diferentes seminarios, la cual contribuye a describir, inferir e interpretar; se aplicó la lectura: Plaga de babosas o limacos y de caracoles, evitarlas y combatirlas de forma ecológica, realizándola de diferentes maneras para lograr una mejor comprensión de ella; se implementó la anticipación y predicción, a la vez se efectuó trabajo cooperativo, entre ellos se socializaron y corrigieron el cuestionario de preguntas: 10 de nivel literal, 4 de nivel inferencial y 1 de nivel crítico, en la cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 12. Resultados de la lectura: los caracoles

Grado	Literal		Inferencial		Crítico		Total	
	positiva	negativa	positiva	negativa	positiva	negativa	positiva	negativa
4° N. N	10	-	2	2	1		13	2
4° N. N	8	2	3	1	1		12	3
5° N. N	9	1	3	1	1		13	2
5° N. N	10		3	1	1		14	1
5° N. N	9	1	4		1		14	1
5° N. N	10		4		1		15	
5° N. N	10		4			1	14	1

Fuente: los autores (2016).

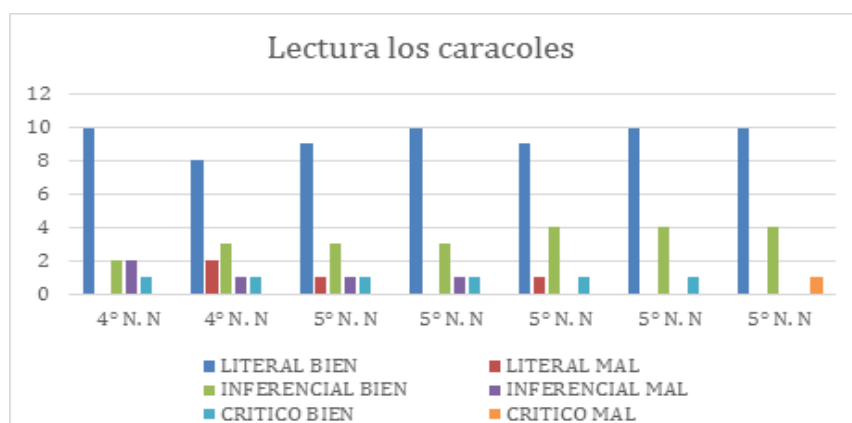


Ilustración 31. Resultados obtenidos en la comprensión de lectura: los caracoles con los estudiantes de grado cuarto y quinto. Fuente: los autores (Sutatausa 2016).

Cabe resaltar que en este ejercicio de comprensión lectora se hizo uso del saber didáctico con el empleo de las rutinas de pensamiento ya que por medio de estas los estudiantes desarrollan diferentes movimientos y hacen visible su pensamiento, se relacionó el contexto donde vive el

estudiante, se realizó la planeación, ejecución y evaluación de las actividades mejorando y fortaleciendo el proceso de la comprensión lectora.

Clase nro. 2: La fábula.

Cada vez que se implementaba alguna actividad sobre el fortalecimiento de la comprensión lectora en sus niveles se analizaba y se reflexionaba sobre la práctica anterior de tal manera que se corrigen las dificultades y se resaltan los aciertos obtenidos; en cuanto al saber disciplinar este se enriquece y se demuestra dominio del tema y en el saber didáctico se emplean diferentes recursos, actividades y metodologías para cumplir los objetivos trazados.

Cuando se implementó la actividad se vincularon diferentes saberes, se tuvo en cuenta el contexto, los intereses de los estudiantes, se retomó la clase anterior de tal manera que se tuviera continuidad del proceso, se utilizaron recursos didácticos como: la ronda de los animales, función de títeres motivando a los estudiantes a participar de la actividad, trabajo cooperativo, resolución de interrogantes, explicación de los conceptos sobre la fábula, utilización de la rutina de pensamiento: veo, pienso y me pregunto, desarrollo de trabajo, socialización y visibilización del pensamiento. Esta actividad tuvo gran aceptación y participación del 100% de los estudiantes cumpliendo los objetivos propuestos en la planeación y ejecución de la actividad.

Clase nro. 3: comprensión lectora: el rey y la semilla.

En esta actividad se hace uso de diferentes recursos tecnológicos como es el video beam donde se proyecta el cuento: El tigre y el ratón de la colección semillas, y se realizan diferentes interrogantes acerca de este con preguntas referentes a cada nivel de lectura donde participan más del 80% de los estudiantes, ya que la actividad les llama la atención y los motiva; se les asigna la lectura y cada uno de ellos realiza una anticipación y predicción de la historia, se implementa la

rutina de pensamiento: pensar, juntarse, compartir para promover el análisis, la discusión y argumentación; como es una actividad en grupo la desarrollan con agrado, contestan las preguntas se socializan las respuestas y de esta forma se visibiliza el pensamiento.

Con la implementación de la planeación, ejecución y evaluación de las actividades propuestas se desarrollan las diferentes categorías como son enseñanza, aprendizaje y pensamiento respondiendo a las subcategorías y de esta manera fortaleciendo la formación integral y el desarrollo de la comprensión lectora.

Clase nro 4 y 5: Los medios de comunicación en mi contexto.

En esta actividad los estudiantes demostraron gran interés por el tema, ya que ellos viven en un contexto donde la tecnología y los diferentes medios de comunicación hacen parte de su vida, están rodeados por personas que poseen una calidad de vida con lujos y muy superior a nosotros, algunos de ellos comparten sus saberes.

Haciendo uso del video beam se proyectaron diferentes diapositivas sobre los medios de comunicación y por medio de un mapa conceptual se explicó el tema, utilizando de esta manera los saberes previos, el saber disciplinar, y didáctico.

Aprovechando el medio se realizó una salida a una finca y de esta se creó una pequeña historia en la cual ellos debían leerla y asignarle un título (implementación rutina de pensamiento titular), y contestar una pregunta de cada nivel, esta prueba la desarrollaron acertadamente el 100% de los estudiantes, ya que demostraron habilidad para analizar una lectura y en ella identificar información explícita e implícita del texto, a la vez argumentar las respuestas, la cual arrojó los siguientes datos:

Tabla 13. Datos obtenidos de la lectura los medios de comunicación.

ESTUDIANTES	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
N.N 4°	B	B	B
N. N 4°	B	B	B
N.N.5°	B	B	B
N.N 5°	B	B	B
N.N 5°	B	B	B
N.N 5 °	B	B	B
TOTAL	6	6	6

Fuente: los autores (Sutatausa 2017).

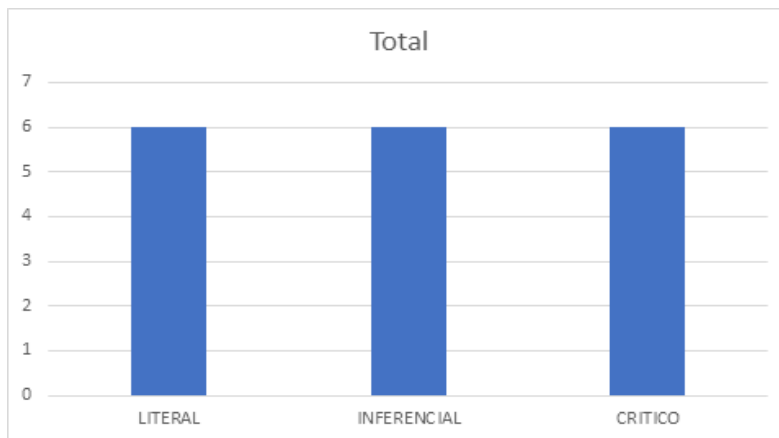


Ilustración 32. Resultados obtenidos en la comprensión lectora: los medios de comunicación.

Clase no 6 comprensión de lectura: Romeo y Julieta.

Haciendo un proceso de comprensión lectora entre todos los estudiantes se leyó el cuento de Romeo y Julieta, 10 minutos diariamente en el cual se implementó la rutina de pensamiento: conversando en papel la cual contribuye a construir conocimientos y a cuestionarnos; se realizó retroalimentación de lo que se ha leído en los días anteriores, contestando diferentes preguntas de nivel literal, inferencial y crítico, reconociendo información explícita e implícita del texto, en la

cual un 75% de los estudiantes mostraron interés y motivación por lo que ocurría en la historia, en sus cuadernos contestaron las preguntas e inventaron un final distinto.

Prueba final: El honrado leñador.

En esta prueba los estudiantes contestaron de manera acertada las preguntas de nivel literal, demostrando que son capaces de extraer información explícita del texto, en cuanto al nivel inferencial se refleja que los estudiantes presentan menos dificultad al contestar estas preguntas, identifican información implícita en un texto narrativo y en el nivel crítico aún les falta argumentar más las respuestas.

Tabla 14. Datos de la lectura el honrado leñador.

Grado	Estudiante	Literal			Inferencial.			Crítico
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
4°	N. N	S	S	S	S	S	S	N
4°	N. N	S	S	S	S	S	S	S
5°	N. N	S	S	S	S	S	S	S
5°	N. N	S	S	S	S	S	S	S
5°	N. N	S	S	S	S	S	N	N
5°	N. N	S	S	S	S	S	N	S
Respuestas correctas		6	6	6	6	6	4	4

Fuente: los autores (Sutatausa 2017).



Ilustración 33. Resultados de la lectura: El honrado leñador estudiantes grado cuarto y quinto. Fuente: los autores (Sutatausa 2017).

8.3 Análisis de resultados sede Pedregal

8.3.1 Categoría Enseñanza.

Subcategoría Gestión de aula

Componente Planeación.

Unidad de análisis 1: Objetivos de clase.

Tras el desarrollo de los ciclos de reflexión y en relación con el objetivo específico número uno “Establecer la incidencia de la planeación de las clases en la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes investigadores”, se obtuvieron los siguientes resultados:

- La definición de objetivos para el desarrollo de las clases tomando como referencia los documentos ministeriales, como lo son los estándares básicos de competencias, los lineamientos curriculares, entre otros, son elementos fundamentales para el curso de las clases en la enseñanza de la comprensión lectora, pues brindan un soporte tanto pedagógico como disciplinar y metodológico, que orientan mi práctica de enseñanza en esta materia.

- Definir y establecer objetivos claros para las clases de lenguaje en el factor de comprensión textual, es absolutamente importante para guiar la enseñanza; no tener unos propósitos definidos previo al desarrollo de las clases lleva a que éstas terminen yéndose por caminos por los que no se pensaba transitar.
- Plantearse objetivos claros, previo al desarrollo de las clases, permite que mis esfuerzos estén bien orientados y se encaucen de forma correcta, es decir, definen mi actuar en pro de la enseñanza de la comprensión lectora y me ayudan a entender cómo abordar las dificultades de los estudiantes.
- Plantear objetivos claros frente a la comprensión lectora, ayuda también a los estudiantes a entender qué es lo que se espera de ellos; les dice cómo se encauzará su pensamiento y los invita a pensar sobre su propio pensamiento, en vez de estar a la deriva en un proceso que pareciera ser opaco: los estudiantes encuentran una orientación que aclara el panorama y dirige sus esfuerzos.
- Para un profesor resulta primordial la lectura de diferente tipo de documentos que fortalezcan el conocimiento propio de la materia que enseña (Conocimiento disciplinar), el conocimiento pedagógico general y pedagógico del contenido, el conocimiento didáctico general y didáctico del contenido, así como el conocimiento de los demás aspectos relacionados con la enseñanza, de manera que pueda comprender cómo plantear mejores objetivos de acuerdo a sus intereses.
- La definición de los objetivos de clase en la enseñanza de la comprensión lectora deben estar enmarcados en aspectos propios de la materia teniendo como referencia los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos.

Componente Desarrollo.

Unidad de análisis 2: Estrategias.

Los resultados en referencia a las estrategias podrían ser expuestos de la siguiente forma:

- Es primordial, para el desarrollo de las clases en la enseñanza de la comprensión lectora, que exista una comunicación asertiva entre el profesor y los estudiantes, dado que la construcción de la comprensión de los textos escolares, es un proceso que necesita claridad de parte de ambos actores.
- Construir comprensión lectora es un proceso muy complejo que amerita de mi parte el uso de diversas estrategias para hacerla efectiva. En el trabajo desarrollado, las estrategias fueron:
 - No llegar directamente al encuentro con la lectura, sino empezar la clase con diferentes actividades, de manera que se cree un ambiente en torno a ella que invite a los estudiantes a leer, a interesarse por ella, en lugar de cansarlos con el texto. Desarrollar el trabajo de esta forma, es crear un vínculo con él, pues el estudiante deja de sentir que se enfrenta a un texto porque sí, y construye una relación con éste a partir de lo realizado previamente.
 - Lo descrito en el punto anterior, amerita también y de manera fundamental, el uso de los saberes previos. En la construcción de la comprensión de lectura, la activación de los saberes previos cobró vital importancia pues se creó un puente entre los saberes propios de los estudiantes y los de la lectura. Al hacer uso de los saberes previos como estrategia de enseñanza, se consigue crear un vínculo con el texto, de tal forma que éste ya no es algo extraño para el lector sino parte de sí mismo.

- Las actividades que se desarrollen previo a la lectura del texto deben involucrar los movimientos de pensamiento; no pueden ser simplemente actividades de relleno que apenas guarden relación con el tema de la lectura, deben activar el pensamiento e invitar al lector a interesarse por la lectura.
- La selección de las actividades a desarrollar antes de la lectura, como se describió justo en el punto anterior, deben ir en línea con los propósitos de la lectura, ya sea identificar elementos sintácticos, semánticos o pragmáticos en cada uno de los niveles de lectura. Desarrollar estas actividades sin tener en cuenta los propósitos de lectura, hará que esta parte de la clase se convierta solo en un relleno.
- Definir desde la planeación los momentos de la clase, resulta fundamental para el desarrollo de la misma ya que delimita mi actuar y me ayuda a no perderme en su curso.
- Hacer uso de las rutinas de pensamiento fortalece la enseñanza de la comprensión lectora pues me permite vislumbrar cómo los estudiantes asumen el desarrollo de las clases, al tiempo que me permite pensar en otras formas de llevar a cabo próximas sesiones enfocadas en su pensamiento.
- Los estudiantes necesitan tener orientación de cómo aprender a construir la comprensión. Para eso es importante desarrollar en clase estrategias como las predicciones, las anticipaciones y regresiones.
- La lectura que realicen los estudiantes no tiene por qué ser siempre individual; se pueden y se deben realizar lecturas grupales (grupos a partir de dos estudiantes). Desarrollar una lectura de este tipo ayuda a construir comprensión mediante un trabajo colaborativo entre pares.

- Continuando con lo anterior, la lectura no tiene que ser tampoco lineal. Es importante hacer pausas para saber qué piensan los estudiantes; para saber cómo están entendiendo lo que dicen los textos y de esta manera hacer recapitulaciones. De igual manera, es fundamental también que yo como profesor lea con los estudiantes, ya que esto les ejemplifica cómo hacer una mejor lectura.
- Al igual que como se realizó en la fase inicial (previo a la lectura), es importante que posterior a ella, se lleven a cabo actividades en las cuales sean central los movimientos de pensamiento

Componente Evaluación.

De acuerdo a los ciclos de reflexión es importante destacar:

- Es fundamental que la evaluación no sea una actividad más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, sino que ésta siga una línea con los objetivos planteados y con el desarrollo de la clase, razón por la cual resulta vital definir unos buenos objetivos y ser consecuente con ellos en el desarrollo de la misma, así como en la evaluación; no se puede evaluar algo que no ha sido enseñado y no es factible llevar a cabo una evaluación que no vaya en línea con el curso de la clase.
- Realizar modificaciones en las concepciones de lo que significa evaluar fue igualmente importante en el desarrollo de esta investigación, dado que al dejar de asumir la evaluación como una prueba y entender que ella es una construcción de conocimiento entre todos, las prácticas evaluativas también fueron transformadas, haciendo que la evaluación se diera de manera

constante, abandonando así su sentido de castigo, para pasar a una concepción de edificación del saber.

- En línea con lo anterior, el rol de los estudiantes en la evaluación también cambió, pues éstos dejaron su rol pasivo y pasaron a ser protagonistas, siendo ellos mismos quienes daban orientación a sus compañeros, hacían correcciones, afirmaciones y daban su punto de vista sobre el trabajo de sus pares. De acuerdo con esto, en la evaluación de la comprensión lectora mi función dejó de ser la de quien tiene el poder y dominio sobre el saber, para pasar a ser también parte integral del proceso como un miembro más, que si bien si orienta y dirige el aprendizaje, también puede aprender del trabajo de los estudiantes.
- Hacer uso de los saberes previos en el desarrollo de la clase, interviene en la construcción de saber del estudiante, lo cual ofrece beneficios en la ejecución de la evaluación, pues lo abordado en la clase se asienta con ayuda en los saberes que los estudiantes poseen sobre lo abordado en clase, así, lo propio de las lecturas deja de ser un dato calificable para pasar a ser parte de su vida.

8.3.2 Categoría Aprendizaje.

Subcategoría: Aprendizajes del estudiante en los niveles de comprensión lectora.

En referencia a los aprendizajes de los estudiantes frente a los niveles de comprensión lectora, los resultados pueden interpretarse de la siguiente forma:

- El contenido de los textos abordados como es el caso de los textos, del tiburón blanco y del ornitorrinco, fue apropiado por los estudiantes, lo cual refleja que el trabajo abordado realmente fue significativo para ellos. Lo mencionado se refleja en los comentarios que hacen, en

los cuales hacen referencia a alguna de estas lecturas. Es allí cuando es claro que los estudiantes verdaderamente aprehendieron lo propio de estos textos, ya que no es necesario “sacar a la fuerza” algún dato de ellas, sino que de manera espontánea ellos mencionan uno u otro detalle.

- Un elemento bastante interesante en el curso de la investigación, fue ver cómo para los estudiantes, se iba haciendo cada vez más claro el concepto de literal, inferencial y crítico. Al momento de realizar las preguntas correspondientes a cada una de las lecturas mencionadas, algunos estudiantes se anticipaban a mi explicación de lo que se esperaba de ellos en cada nivel evaluado, así, al mencionarles que se evaluaría el nivel literal, ciertos estudiantes decían: “O sea teacher, ¿que acá lo que nos vas a preguntar, lo encontramos directamente en la lectura?, o ¿al leer de nuevo podemos encontrar las respuestas?”; de igual manera al abordar las preguntas inferenciales, sus comentarios eran: “Entonces teacher, ¿para contestar lo que nos vas a preguntar tenemos que pensar según lo que está en la lectura?, y en el nivel crítico, “Acá teacher, debemos relacionar lo que dice la lectura con otras cosas de la vida?”

De acuerdo con esto, el hecho de que los estudiantes hayan logrado comprender lo que significaba cada nivel de lectura, hacía también, que de cierta forma, entendieran que al evaluarla no se indagaba únicamente por el contenido explícito del texto, sino que requería de ellos su pensamiento y esfuerzo para construir el sentido. En este orden de ideas, fue fundamental que los estudiantes establecieran una conexión con el texto (lectura como proceso interactivo), lo cual se lograba mediante la vinculación de los saberes previos, así la lectura dejaba de ser sólo un acto reflejo y mecánico. Al desarrollar la construcción de la comprensión de esta forma, los lectores comprendían que al abordar los textos se requeriría de ellos mucho más que lo literal, pues el

sentido de éstos no está en sus propias líneas sino en la interacción entre los saberes, experiencias y nociones que poseen, y el mismo texto.

Luego de ir y venir en el proceso de enseñanza, de abordar los textos, de indagar, de pensar, de reír pero también de cansarse, los estudiantes fueron asimilando la idea de que la comprensión de lectura implicaba mucho más que contestar preguntas referentes al texto, y entendieron que lo evaluado en cada nivel les permitía llegar cada vez más hondo en la búsqueda de conocimiento. Aún hoy, tienen presente lo abordado en las clases en las que se trabajó con los textos mencionados.

- El uso de las rutinas de pensamiento para la enseñanza de la comprensión lectora, no garantiza de manera total el éxito de su aprendizaje. Es claro que a pesar de haber utilizado algunas rutinas de pensamiento, las respuestas de los estudiantes, en los niveles evaluados, no corresponden con el cien por ciento de efectividad (Ver diarios de campo 10 y 11 en el blog: <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-10.html> <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-11.html>), sin embargo, como se puede en la primera etapa de la investigación, pensar sobre el pensamiento y de manera general, sobre el proceso lector (Ver diarios 1 a 9 en el blog: <http://investigacionaccion0987.blogspot.com/2018/07/diario-de-campo-pedregal-1.html>), si incide en cómo los estudiantes asumen una postura más amena, crítica y consciente de la lectura. No podemos pensar que el desempeño de los estudiantes en las pruebas de comprensión mejore totalmente, sin embargo, visibilizar el pensamiento y hacer que los niños lo apropien de manera constante, si hace que haya una postura diferente a aquella en la cual los estudiantes eran simplemente receptores de los textos impuestos por el profesor.

- En la comprensión de los textos abordados, fue importante la manera en que se llevó a cabo la interpretación de palabras desconocidas para los estudiantes. Por una lado, se desarrollaron rutinas de pensamiento para indagar por aquello ellos pensaban sobre el significado de dichas palabras, de forma tal que al constatar con lo dicho por el diccionario, los conceptos se hicieran más claros y significativos. Por otro lado, fue vital hacer del mismo texto una fuente de consulta, al ser éste el más próximo para definir algunas palabras, ya que lo dicho en él da pistas sobre lo que quieren decir ciertas palabras. Es claro que en principio para los estudiantes fue inconveniente notar cómo el texto ofrecía estas pistas, sin embargo, a medida que se avanzaba en el proceso de aprendizaje, esto se fue volviendo cada vez más práctico, al punto que hoy en día hacen uso de estas palabras con más naturalidad.
- En la comprensión lectora de los estudiantes, fue igualmente relevante que asimilaran que de un texto no se lee solamente lo que está en sus líneas, es decir su contenido formal. De esta manera, se pudo desarrollar un trabajo en el cual logran reconocer que la lectura se lleva a cabo tanto en lo semántico, lo sintáctico, como en lo pragmático. Siendo así, al llevar a clase textos diferentes a los narrativos, como fue el caso de los discontinuos y continuos de tipo descriptivo, los estudiantes pudieron entender la relación que existe entre la silueta de un texto (componente sintáctico), su contenido semántico y pragmático, al reconocer que estos componentes están entrelazados, haciendo que exista una interdependencia entre ellos. Ejemplo de esto fue el trabajo desarrollado en los diarios de campo 10 y 11, cuando se lleva a comprender que la silueta del texto dice mucho de su contenido y de su intención comunicativa, así, los estudiantes vislumbraban que un texto discontinuo que está acompañado de imágenes y que sus párrafos no manejan un orden específico para su lectura, no puede, por ejemplo, ser un cuento, que sí

necesita leerse de forma continua. Del mismo modo, se podía comprender que al ser textos descriptivos, su intención no era narrar o persuadir, sino informar. En definitiva, se logró que estos componentes fueran aprehendidos al proceso de comprensión lectora por parte de los estudiantes.

Subcategoría Aprendizajes del profesor del proceso lector.

Componente: tipologías textuales.

El aprendizaje en torno al proceso lector, puede ser visto en primera instancia a partir de la rutina de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” sobre la comprensión lectora (Ver tabla 15) que refleja transformaciones significativas en esta materia y que resultaron ser decisivas en la aceptación y asimilación de un proceso lector basado en la construcción de sentido a través de la interacción entre el texto y el lector:

Tabla 15. Rutina de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” sobre la comprensión lectora.

<i>¿Qué es comprensión lectora?</i>	
<i>Antes pensaba</i>	<i>Ahora pienso</i>
<p>La comprensión lectora es entender lo que está escrito en los textos. Cuando los estudiantes leen cualquier texto se puede decir que comprenden cuando dan cuenta de lo que está escrito.</p>	<p>La comprensión de lectura es un proceso complejo de construcción de sentido en el que el lector tiene un papel protagónico, pues para poder llegar a esta construcción, es fundamental que traiga sus saberes previos y genere una interacción con el texto, poniendo en juego también su lenguaje y pensamiento.</p> <p>La comprensión de lectura no depende del texto sino de lector, es decir, que entre más experiencias tenga en la lectura de diferente tipo de textos, mayores serán las posibilidades de que mejore la comprensión de éstos. En este sentido, los saberes que vaya construyendo, serán el andamiaje para futuras comprensiones.</p>

Fuente: los autores (2017).

Como es evidente, el pensamiento de lo que significa la comprensión lectora presentó cambios desde el inicio de la investigación hasta el presente. En suma a lo anterior, presento las siguientes ideas que reflejan el análisis frente a mis aprendizajes resumido en los siguientes puntos:

- El uso de diferente tipo de textos en clase, sea o no en el área de lenguaje, es fundamental para desarrollar el pensamiento en los estudiantes. Limitarse a los textos narrativos termina siendo un grave error, pues el pensamiento que se promueve desde allí no permite alcanzar otros, como sí sucede con los textos eferentes. En el caso de los primeros, se conduce más a un pensamiento creativo-expresivo, en los que prima lo emocional y que promueven el entendimiento de la condición humana (Rossenblatt citada por Sánchez, 2014). En este caso se desarrolla una lectura estética o connotativa que promueve las subjetividades; de cierta manera llevan al estudiante a formar su personalidad y espíritu; en el caso de los segundos, se promueve un pensamiento más formal o directo, basado en aspectos manifiestos o concretos de la vida. En este tipo de textos se lleva al estudiante a construir conocimiento de temas específicos mediante una “lectura eferente, pública o denotativa” (Sánchez, 2014).

Para ilustrar mejor estas ideas, presento una cita de Ana Garralón citada en Sánchez, 2014 quien expresa:

La posibilidad de que los niños tengan acceso a libros informativos y literarios marca para siempre su futuro como lectores. A unos puede ser que les interesen los inventos y los animales; a otros, las historias y las canciones. Juntas clases de libros, juntas clases de lectura (tanto la eferente, como la estética), son esenciales, pues enseñan que la creación y el riesgo implican tanto a la ciencia como a la literatura. (p. 16)

- Tal y como expresé anteriormente, considero que la lectura debe ser todo un proceso complejo de construcción de sentido, razón por la cual, el principal aprendizaje en esta materia está dado por el cambio en la concepción de lo que ella significa. De acuerdo con esto y tal y como he venido describiendo, abandoné la idea de desarrollar clases para la enseñanza de la comprensión lectora, basándome única y exclusivamente en el contenido del texto y retroalimentando la idea de que al leer, los estudiantes debían dar cuenta de lo leído mediante una prueba escrita. De igual manera, dejar de asumir que el contenido del texto lo era todo y que los estudiantes no tienen nada que aportarle, más bien, que eran actores secundarios en el proceso lector.

Al realizar estas modificaciones, la práctica fue cambiando y pasó a ser un ejercicio de construcción de conocimientos que iban siendo evaluados en el mismo curso de la lectura y en el cual participaban los estudiantes como coequiperos. La lectura vino a ser acompañada con una serie de actividades que recogían los saberes de los estudiantes y los motivaban a pensar, generando así, un ambiente propicio para aprender a comprender.

- Mi visión del proceso lector fue igualmente enriquecida gracias a la formación conceptual que se llevó a cabo a lo largo de la investigación. Como puede verse desde el diagnóstico hasta este punto, la práctica de enseñanza sufrió cambios significativos suscitados, en mayor grado, por la construcción del conocimiento disciplinar. Siendo así, se llegó a una mejor comprensión de lo que significa leer; de cada uno de los niveles de comprensión lectora, así como de los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la comprensión textual.

8.3.3 Categoría Pensamiento.

Subcategoría Concepciones de lectura

Los cambios en mi pensamiento, en referencia a las concepciones de lectura, son reflejados en la rutina de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” (Ver tabla 16), que tuvo su inicio al empezar la presente investigación.

Tabla 16. Rutina de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” sobre las concepciones de lectura.

Antes pensaba	Ahora pienso
Leer es tener la capacidad de entender lo que está escrito. Para poder leer, el lector debe conocer los signos, grafemas y sonidos propios de la lengua, además de comprender la relación entre las palabras y diferentes expresiones que muchas veces le dan un sentido particular al texto.	<p>¿Qué es leer?</p> <p>Leer va más allá de un acto reflejo y de dependencia del sentido de la vista y del conocimiento semántico y sintáctico de las palabras. Leer es un acto de suma complejidad en el que el pensamiento y el lenguaje del lector son fundamentales, dado que esta actividad, lejos de ser un acto mecánico, es un acto cognitivo.</p> <p>Se podría pensar que al pronunciar correctamente las palabras, con sus respectivos sonidos, y siguiendo las reglas gramaticales, se está leyendo, sin embargo, leer escapa de esto, porque la lectura no es decodificación sino interacción entre pensamiento y lenguaje.</p>
<p>¿Cuál es el papel del estudiante en esta concepción de lectura?</p> <p>Los estudiantes en los grados cuarto y quinto, deben tener la capacidad de leer los textos de manera rápida y precisa. No pueden leer de manera lenta puesto que ya ha pasado por procesos de aprendizaje en años anteriores. Deben conocer el significado de muchas palabras, es decir, haber logrado un gran acervo en su vocabulario.</p> <p>Deben hacer una lectura en voz alta con buena entonación y dicción, adelantándose al contenido del texto, de acuerdo a su contenido.</p> <p>Los estudiantes deben estar en la capacidad de contestar las evaluaciones de acuerdo a lo que dicen los textos leídos.</p>	<p>¿Cuál es el papel del estudiante en esta concepción de lectura?</p> <p>El papel del estudiante como lector, es muy importante, pues el texto en si no tiene valor sino hasta que él se lo da. Siendo así, asume un rol protagónico, ya que la comprensión de los textos se dará en tanto tenga cada vez más experiencias de lectura. Según esto, en la medida en que el lector amplie sus saberes, construirá mejores comprensiones de lo que lee.</p> <p>Bajo esta concepción, el lector puede optar por leer diferentes tipos de textos. La lectura en clase ya no depende única y exclusivamente de los textos seleccionados por mí.</p>
<p>¿Cuál es el papel del profesor en esta concepción de lectura?</p> <p>Yo selecciono las lecturas de acuerdo al programa o planeación y les solicito a los estudiantes que lean. Durante la lectura, superviso que lo hagan de manera adecuada, y realizo diferentes ejercicios con ellos, como lo es la lectura en voz alta, leyendo yo para que ellos me vean como ejemplo, entre otros.</p> <p>Posteriormente los evalúo con preguntas para verificar si entendieron lo leído.</p>	<p>¿Cuál es el papel del profesor en esta concepción de lectura?</p> <p>Soy un guía que acompaña el proceso formativo. Ya no impongo lecturas, sino que las selecciono de acuerdo al pensamiento de los estudiantes, sumado a sus intereses y a la transversalidad de las asignaturas escolares.</p> <p>Para la evaluación, ya no cuenta solamente la clásica “prueba de lectura”, (que por cierto presenta una gran modificación suscitada por mi comprensión de cada uno de los niveles de lectura), sino que asumo una valoración continua (antes de leer, mientras se lee y después de leer), en la que ya no soy el único participante, sino que intervienen los mismos estudiantes.</p>

Fuente: los autores (2017)

Tal y como ha sido establecido en el marco teórico, la concepción de lectura apropiada en la presente investigación es la del modelo interactivo, el cual asume a la lectura como un proceso complejo de construcción de sentido del texto leído. Con base en esto, se desarrolló una práctica de enseñanza de la comprensión lectora que buscaba hacer énfasis en la interacción que se daba entre los textos abordados y los lectores, de manera que, bajo esta concepción, se construyera su

sentido, asumiendo que el texto por sí sólo no permite desarrollar una verdadera comprensión, sino que es necesario y fundamental, traer al proceso a la persona que lee.

Con este planteamiento, se logró una transformación de la práctica de enseñanza, que se vio reflejada desde la planeación hasta la evaluación, todo enmarcado en los ciclos de reflexión bajo la premisa de hacer una observación constante del quehacer docente.

La siguiente tabla muestra además, cómo se dio esa transformación de pensamiento frente a lo que significa leer.

Subcategoría Visibilización del pensamiento.

Componente Pensamiento del profesor.

Hacer visible mi propio pensamiento fue una estrategia bastante relevante en el proceso de investigación acción en el cual me sumí. Todos y cada uno de los constructos aquí expuestos, han sido fuente de la visibilización del pensamiento que como profesores investigadores desarrollamos desde el inicio de esta empresa hasta el día de hoy.

Gracias a la implementación de esta estrategia en el marco de la IA y siguiendo su dinámica, los resultados reflejan:

- Que los cambios que suscitan la transformación de la enseñanza de la comprensión lectora, se dan a partir del reconocimiento de la necesidad de aprender desde la propia acción, haciendo énfasis en la metacognición como una compañera inseparable de la profesión docente. Lo observado en los diarios de campo evidencia que mi pensamiento sufrió transformaciones, las cuales se dieron desde lo teórico hasta lo práctico, tal y como ha sido descrito a lo largo de este documento.

- Que la práctica de enseñanza no puede dejarse a la deriva, entendiendo que este proceso debe planificarse. Al mismo tiempo, esta planificación, debe partir del ejercicio consciente de observarse en acción para encontrar allí las oportunidades de mejora, establecer los planes de acción que busquen el cambio y reflexionar sobre la nueva acción. Estos elementos no tendrían ninguna razón de ser si no fuera por el hecho de hacerse consciente del propio pensamiento.

Componente Pensamiento del estudiante.

La visibilización del pensamiento de los estudiantes es uno de los puntos más importantes de este proceso, por cuanto entender qué y cómo piensan, permite definir ambientes para la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que la observación y la reflexión de estos procesos cognitivos en el aula, tal y como dicen Kemmis y McTaggart (1988), “(...) pueden contribuir a mejorar la práctica a través de un grado más alto de comprensión” (p. 19). Así, al vislumbrar ese mapa del pensamiento de los lectores, pueden generarse acciones para reorientar la enseñanza, si es el caso, o para reforzar dinámicas que pudieran ser efectivas a la hora de construir comprensión.

Lo mencionado puede ser expuesto de la siguiente manera:

- Es fundamental comunicar los movimientos de pensamiento que se espera desarrollar en los estudiantes, ya que de esta manera, ellos pueden plantearse un mapa mental que los enfoca y ubica en todo el proceso lector, así, no sienten que sus esfuerzos no valen la pena.
- Establecer en clase los movimientos de pensamiento (desde la fase de planeación hasta la de evaluación), le permite a los estudiantes comprender que su pensamiento está siendo exigido y les orienta sobre qué tipo de pensamiento deben poner en juego.

- Asumir la enseñanza de la comprensión lectora teniendo como base la visibilización del pensamiento, resulta una estrategia de gran relevancia en el ejercicio pedagógico, ya que me permite entender cómo los estudiantes asumen mis enseñanzas, cómo interpretan mis palabras y el curso mismo de las clases.
- El aprendizaje de los estudiantes se ve enriquecido en una dinámica de aula en la cual la visibilización del pensamiento se adopta como estrategia didáctica y pedagógica, en tanto ellos mismos son capaces de reconocer cómo piensan. Cuando los estudiantes logran identificar su propio pensamiento, se genera en ellos un punto de quiebre entre lo que antes pensaban y lo que ahora piensan, de manera que, o reafirman ideas previas, o construyen nuevos saberes dejando de lado ideas erróneas.
- El trabajo colaborativo entre pares, es también una forma muy eficiente de llevar a cabo una construcción del pensamiento en los estudiantes en pro de una mejora de la comprensión lectora, siendo que la voz de los compañeros, en muchos casos, puede llegar a ser más efectiva que la mía, en tanto que ellos mismos pueden ser capaces de generar altos grados de valoración y lograr llegar más a fondo en su consciencia.

El ambiente de aula multigrado.

El trabajo desarrollado en la presente investigación fue desarrollado en un ambiente de aula multigrado perteneciente a la escuela rural con carácter unitario. En este escenario, las enseñanzas y aprendizajes de la comprensión lectora, estuvieron determinados por la realidad de la existencia de estudiantes de diversos grados, con diferentes ritmos de aprendizaje, intereses y

saberes previos y uno sólo profesor encargado de orientar y acompañar la enseñanza en los grados de preescolar a quinto grado.

Tal y como fue comentado con anterioridad, las particularidades de este ambiente llevaron a que los saberes previos de cada uno de los estudiantes se convirtieran en insumos para todos, sin tener en cuenta la edad, es decir, que tanto estudiantes de grados inferiores como superiores, podían aportar a la construcción del sentido de los textos fuese cual fuese su curso. Según esto, el ambiente de aula multigrado se configura como una oportunidad para la construcción de conocimiento, así, los estudiantes más pequeños pueden acceder a éste desde tempranas edades, con lo cual se podría ir generando un entorno para el aprendizaje mucho más amplio que en aulas diferentes a ésta.

La realidad de este entorno rural, propio del campo cundinamarqués, provee a los estudiantes de unos saberes particulares que son traídos al aula, éstos, unidos a otros saberes propios de los construidos en el seno de la familia y en la escuela en años anteriores, hacen parte de la personalidad de cada uno de los estudiantes que ayudan a definir cómo se asumen los textos para su comprensión.

Sumado a lo anterior, el aula multigrado, se configuró para mí también como un reto para la enseñanza, dejándome los siguientes resultados:

- Es necesaria una enseñanza de la comprensión lectora por ciclos o grupos de grados, de manera que se cumpla con los subprocesos estipulados en los estándares básicos de competencias, y me permita poder abordarlos, por la complejidad que implica trabajar con varios cursos al mismo tiempo.

- En la enseñanza para la comprensión lectora en el aula multigrado, es fundamental reconocer que los estudiantes, a pesar de compartir un mismo espacio de aprendizaje, viven ritmos de aprendizaje distintos, razón por la cual los movimientos de pensamiento que pueden llegar a desarrollar, varía de unos a otros, sin embargo, en el curso de la investigación, pude notar, cómo una estudiante de grado primero, reflejaba en sus movimientos de pensamiento, el mismo grado de comprensión, e incluso mayor, que el de estudiantes de grados superiores.
- Del mismo modo que ocurre para los estudiantes de los grados inferiores, sucede para los de los grados inferiores, es decir, hay cierta influencia que marca en ellos su aprendizaje. De acuerdo con esto, y tal y como se observó anteriormente, puede ser inconveniente para los estudiantes de los grados de tercero a quinto, el trabajo con sus compañeros más pequeños, ya que sus ritmos son muy diferentes. En todo caso, exige de mi parte un mayor esfuerzo pensar en el desarrollo de un tema o tópico, buscando las actividades, recursos y estrategias pertinentes para estos grupos de grados, todo bajo el desarrollo de una misma clase, y poder responder de manera adecuada a las exigencias estatales y las de ellos mismos.

9. Conclusiones, recomendaciones y aprendizajes pedagógicos y didácticos

A continuación, se plantean de manera articulada las conclusiones, recomendaciones, aprendizajes pedagógicos y didácticos que el equipo de investigación logró evidenciar en su proceso de investigación acción:

9.1 Reflexión pedagógica

- **Conclusiones**

Es importante resaltar que los profesores investigadores evidenciaron la necesidad de entender la enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva de la investigación- acción, en la cual se asuma el quehacer pedagógico de manera rigurosa y en constante observación, que permita ver en la propia práctica las respuestas para la reflexión y transformación de la enseñanza.

Gracias al trabajo colaborativo entre los docentes investigadores en el marco de la investigación-acción, se pudo concluir que la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes, transforma la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora de los estudiantes, en los diferentes niveles que la componen.

Por ende, en la medida en que se amplía el conocimiento disciplinar y didáctico del contenido que se traduce en un fortalecimiento de la gestión de aula, desde la planeación, el desarrollo y la evaluación de manera coherente, se transforman las concepciones de lectura y las estrategias de enseñanza mediante la visibilización del pensamiento de docentes y estudiantes. Estos elementos propios de las categorías enseñanza, aprendizaje y pensamiento reconfiguran el conocimiento del

profesor y transforman su praxis pedagógica que se nutre con la fundamentación teórica y reflexión de tipo empírico.

Este cambio se da principalmente a partir del ejercicio consciente de entender que las acciones emprendidas por el profesor en pro del aprendizaje de los estudiantes, frente a la comprensión lectora, definen cómo se da la relación entre éstos, la lectura y su comprensión, es decir, el ambiente y las estrategias puestas en acción antes, durante y después de la lectura, sobrevienen una manera particular de asumirla por parte de los estudiantes.

- **Recomendaciones**

El docente debe estar dispuesto a la reflexión, dado que ésta es la puerta de entrada a un mundo de construcción del saber pedagógico, disciplinar y didáctico, que le permite explorar nuevos horizontes de la enseñanza. Asumir la investigación acción, permite al profesor desarrollar, de manera reflexiva, sistemática, rigurosa y colaborativa (Kemmis y McTaggart 1988) su saber profesional, a partir de la cual se pueden llevar a cabo modificaciones metodológicas en pro de mejorar el ejercicio docente, al tiempo que se refleja en la comprensión de los estudiantes.

Esta recomendación implica también que el profesor transforme sus prácticas de enseñanza y se aventure a nuevos ejercicios profesionales en los que vincule sus conocimientos pedagógicos, disciplinares y didácticos, desarrollándolas en el marco del trabajo colaborativo, teniendo en cuenta los conceptos de pares académicos y otros miembros de la comunidad, dado que el ejercicio de la investigación hace parte de un contexto social.

- **Aprendizajes pedagógicos y didácticos**

Un aporte significativo de este proceso de investigación-acción, es que proyecta la reflexión como parte central y permanente del quehacer docente y no sólo como el uso de métodos,

herramientas y recetas para cambiar la enseñanza. En esta medida, ayuda a observar la propia práctica y de esta manera buscar una transformación de la misma. Concerniente a lo anterior, Rodríguez (citado por Higuera, 2007) conceptualiza que

Investigar en el aula no es un método, no se trata de una técnica que pueda aplicarse en lugar de otra con el fin de mejorar la práctica, tampoco es el encerramiento en el aula para ensayar formas, métodos o estrategias. [...] Es una forma de reflexionar sobre aquellos aspectos que en la interioridad del espacio de la enseñanza suceden y ocurren. (p.37)

Por lo tanto, reflexionar sobre la práctica ayuda a observar la importancia que tiene la visibilización del pensamiento de docentes y estudiantes, no como una técnica, sino como parte de la cotidianidad del aula, promoviendo el desarrollo del pensamiento para la comprensión. De esta forma, comprender que la necesidad de observar y reflexionar sobre la propia práctica y no sólo sobre las dificultades que presenta el estudiante es una tarea que los docentes deben realizar, puesto que enseñar no es solamente impartir conocimientos, no es entregar una tarea (Ritchhart et al., 2014) sino que es un ejercicio sumamente complejo que requiere de la reflexión continua y la posibilidad de observar, analizar y modificar el pensamiento, teniendo en cuenta al estudiante no como un actor pasivo, sino como un sujeto activo de su propia comprensión.

9.2 Concepciones de lectura

- **Conclusiones**

La reflexión y transformación de la propia práctica pedagógica de la enseñanza de la comprensión lectora, que los profesores investigadores realizaron, permitió asimilar la gran responsabilidad éstos deben asumir en todo el proceso de enseñanza de la misma, siendo

necesario ampliar las concepciones de lectura que los maestros tienen: asumirla desde una concepción amplia y compleja (Solé, 2012). Puesto que, como pudo ser observado en las rutinas de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” sobre las concepciones de lectura de los profesores investigadores, éstas reflejaban una tendencia hacia la simplificación, al respecto Solé (2012) indica:

(...) una reducción de las múltiples maneras de leer a aquellas que conducen a una comprensión más superficial. Es como si se pensara en la lectura básicamente como una herramienta de acceso a lo que dicen los textos, a lo que otros han elaborado. (p.51)

En referencia a lo anterior, una de las conclusiones de esta investigación, es la necesidad de realizar modificaciones en las maneras de pensar frente a lo que significa leer, para lo cual es necesario apropiarse de una concepción de lectura que involucre diversos aspectos y no sólo el texto al cual se enfrenta el lector: se habla aquí de tener en cuenta la persona que lee, su contexto particular, sus saberes previos y su lenguaje, aspectos propios del proceso interactivo de lectura. Se trata de hacer de ella algo menos mecánico y más humano; entender que la lectura no puede simplemente responder a elementos estrictamente instrumentales (Solé, 2012).

Alrededor de las ideas presentadas, se concluye que existe una relación entre la reflexión y transformación de la práctica de enseñanza de los profesores, y el aprendizaje que tienen los estudiantes frente a la comprensión lectora, la cual puede llegar a sufrir cambios de acuerdo con las concepciones de lectura y las acciones pedagógicas del profesor.

- **Recomendaciones**

Una primera recomendación es que el docente comprenda que la lectura es un proceso complejo en el que interactúan el lector (la vinculación de los saberes previos, sus intereses, su

contexto, sus objetivos de lectura) y el texto Solé (1997), por lo tanto se recomienda que utilice estrategias de lectura como las que plantea esta autora (antes, durante y después) y las planteadas por Guzmán (2010) citada por Sánchez (2014) (anticipación, predicción y regresión) entre otros autores, que promuevan la comprensión lectora no como un producto sino como un proceso (Sánchez, 2014).

Una segunda recomendación, es abordar la enseñanza de la comprensión lectora, asumiéndola como un asunto de gran complejidad que requiere del profesor la mayor atención, entendiendo que la lectura involucra mucho más que los ojos. Solé (2012) ilustra mejor esta forma de concebirla:

Esta manera de concebir la competencia lectora se aleja de la perspectiva tradicional y mecanicista; incorpora los conocimientos proporcionados por la psicología cognitiva, pero trasciende su carácter «frío» e individual, añadiéndole como elementos constitutivos la dimensión afectiva y su carácter social. (p. 50)

La recomendación presentada, es al mismo tiempo, un llamado a los profesores para adoptar posturas abiertas en sus concepciones de lectura, llevando la práctica de su enseñanza a un estado en el cual el lector encuentre en ella una opción de vida y le permita una visión más amplia del mundo. Adoptar esta concepción implica generar una cultura de pensamiento frente a lo que significa leer; propender porque padres de familia y estudiantes vean la lectura no como una simple tarea escolar sino como una oportunidad de enriquecer el saber, se trata de, como dice Solé (2012) “Entender la lectura como una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos individuales

y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad” (p.52).

- Aprendizajes pedagógicos y didácticos

Uno de los aprendizajes, tomando como referencia el cambio en las concepciones de lectura, se da en la manera en que se definen los ambientes educativos en el aula, partiendo de una concepción de lectura interactiva en la que cobra protagonismo el estudiante con sus saberes previos, sus intereses y contexto, modificando el texto que lee. Bajo esta concepción se establece un diálogo entre profesor y estudiante en tanto que el docente deja de ser el único que posee el saber, abandona su posición directiva y pasa a ser un orientador de la enseñanza.

9.3 Fortalecer el conocimiento disciplinar y didáctico del contenido

- Conclusiones

El análisis de la rutina de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” y el trabajo colaborativo, permitió a los docentes investigadores observar la importancia de fortalecer el conocimiento disciplinar y didáctico del contenido de los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora, puesto que, estos tres niveles se asumían sin un amplio conocimiento de los aprendizajes que los componen. Para ilustrar lo expuesto, en la práctica pedagógica se utilizaban preguntas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora; como la identificación de personajes en un texto, el lugar, el tiempo, el tema, la idea principal, la estructura textual, sin embargo, no se tenía la claridad del nivel de lectura al cual hacía parte cada pregunta, ni la comprensión a la que se quería llegar. En línea con lo anterior, en la medida en que los profesores investigadores han ampliado su saber disciplinar, se ha fortalecido su enseñanza, dado que asumen este ejercicio con mayor dominio y propiedad. Ante preguntas de los estudiantes el

profesor investigador puede responder de manera más precisa y asertiva pues su saber disciplinar y su pensamiento se han ampliado y transformado.

Adicionalmente, el equipo investigador se centraba principalmente en el desarrollo del nivel literal de lectura, (ver antecedentes), orientado al reconocimiento de la información explícita de un texto, con el apoyo de los diferentes cuestionarios que estaban en los libros de texto y con las consultas realizadas en diferentes blogs. Producto del desarrollo de los ciclos de reflexión, se logró un fortalecimiento disciplinar de los niveles de lectura, logrando modificar su enseñanza, puesto que los docentes otorgaron una mayor importancia al desarrollo de los otros dos niveles de lectura, de tal manera que los estudiantes realizaran una comprensión más profunda.

- **Recomendaciones**

Se recomienda que el profesor continúe ampliando su saber disciplinar y didáctico; que fortalezca su saber y vincule la comprensión lectora a todas las áreas del saber, teniendo en cuenta los niveles de lectura, dado que ésta es transversal a ellas. Que asuma su profesión como una tarea de gran complejidad y la fundamente en el ejercicio de la investigación para fortalecer el conocimiento disciplinar y didáctico del contenido.

- **Aprendizajes pedagógicos y didácticos**

Un aprendizaje que este proyecto de investigación-acción proporciona, es la importancia de fortalecer el conocimiento didáctico y disciplinar del contenido. Puesto que, como se ha mencionado anteriormente, el docente debe ser un sujeto reflexivo y crítico de su saber pedagógico, por lo tanto, ser consciente del conocimiento que posee le permite fortalecerlo y hacer un cambio en la enseñanza, lo cual redundará en el aprendizaje, como menciona Higuera (2007) “es necesario conocer las teorías que han dado soporte a la enseñanza de la lengua y

analizar cómo se encuentran presentes en la base de los conceptos y de las prácticas de los enseñantes” (p.37).

9.4 Visibilización del pensamiento en la construcción del saber disciplinar

- Conclusiones.

El ejercicio de investigación acción, permitió a los docentes investigadores, por medio del planteamiento del problema, de la rutina de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” y del trabajo colaborativo, hacer visible su pensamiento respecto a la necesidad de fortalecer su saber disciplinar. Promover ésta visibilización del pensamiento ha permitido enriquecer el conocimiento didáctico del contenido y observar la comprensión que tienen los mismos sobre su propia práctica en miras de un proceso de transformación.

- Recomendaciones.

En el ejercicio de la profesión docente, se recomienda asumir, de manera constante, la visibilización del pensamiento como un ejercicio metacognitivo sobre su saber disciplinar y didáctico, siendo que la pedagogía en sí misma es un ejercicio de reflexión. La utilización de esta estrategia puede proveer al maestro de una caracterización de su quehacer y así lograr vislumbrar aquellos saberes que antes no comprendía para fortalecerlos.

- Aprendizajes pedagógicos y didácticos.

La visibilización del pensamiento, como eje transversal en el presente proyecto de investigación, permite al profesor comprender sus saberes y vacíos conceptuales, hecho que lo lleva a apropiarse de los diferentes conocimientos que hacen parte de su profesión y que redundan en una transformación de la enseñanza de la comprensión lectora.

9.5 Visibilización del pensamiento en relación con el ambiente de aula

- Conclusiones.

Se concluye que la visibilización del pensamiento es una estrategia que genera un mejor ambiente de aula, puesto que apoyar el desarrollo de las clases con las rutinas de pensamiento, propicia un ambiente más activo en ella, porque la mayoría de estudiantes interactúan con sus compañeros en ejercicios metacognitivos, realizando preguntas, compartiendo con sus pares y expresando sus ideas de manera libre, lo que influye de manera asertiva en el desarrollo de los ejercicios de comprensión lectora.

- Recomendaciones.

Se recomienda que el profesor desarrolle una práctica de aula en la cual se motive la visibilización del pensamiento en los estudiantes, teniendo en cuenta las rutinas de pensamiento como herramientas, estructuras y patrones de comportamiento, siendo que éstas promueven el pensamiento, definen una cultura del mismo y establecen patrones de comportamiento culturalmente aceptados y compartidos en el aula (Ritchhart et al., 2014).

- Aprendizajes pedagógicos y didácticos.

Se puede determinar un ambiente de aula mucho más propicio hacia una cultura del pensamiento, porque las rutinas son herramientas que activan los saberes previos de los estudiantes. Esto propicia el desarrollo de clases en las que predomina la interacción entre estudiantes, ayudan a estructurar las discusiones grupales, promueven la indagación, apoyan y estructuran el pensamiento (Ritchhart et al., 2014), puesto que permiten reconocer los conocimientos que se tienen sobre algo en particular e invita a pensar sobre el pensamiento con el propósito de desarrollar un aprendizaje significativo.

9.6 Visibilización del pensamiento como ejercicio en la práctica docente

- Conclusiones.

La visibilización del pensamiento por medio de las rutinas exige del profesor, un ejercicio constante de reflexión, con el propósito de vislumbrar los movimientos de pensamiento que quiere promover para desarrollar la comprensión lectora y adecuar el uso de las rutinas a los objetivos de lectura.

- Recomendaciones.

Se recomienda realizar una planeación que contemple cada uno de los momentos de la clase, teniendo en cuenta los objetivos de lectura trazados, de esta forma analizar qué movimientos de pensamiento se quieren desarrollar acorde con dichos propósitos, al respecto Ritchhart et al., (2014) afirman que “al tener más claridad en nuestras mentes como profesores acerca de los tipos de pensamiento que queremos que nuestros estudiantes utilicen, podemos ser más eficaces en el planteamiento de nuestra enseñanza” (p.51). Por lo tanto, al tener claro los tipos de pensamiento que se quiere promover se adecuan las rutinas como parte del desarrollo de la comprensión en cada uno de sus niveles.

- Aprendizajes pedagógicos y didácticos.

La visibilización del pensamiento, permitió a los profesores investigadores organizar su gestión de aula (Planeación, desarrollo de las clases y evaluación), puesto que al vislumbrar cada uno de los movimientos de pensamiento, se crea un hilo conductor que permite llevar a cabo un ejercicio de clase coherente con sus postulados y orientaciones en pro de la enseñanza de la comprensión lectora.

9.7 Comunicar los movimientos del pensamiento

- Conclusiones.

Comunicar a los estudiantes los movimientos del pensamiento que se quieren promover en la clase, los ayuda y motiva a ser conscientes de su proceso de comprensión, dado que, hacerse consciente de ello, les permite ser protagonistas de su proceso y no simplemente receptores de las ideas propuestas en los textos o impartidas por el profesor. Al respecto Ritchhart et al., (2014) mencionan que los maestros que trabajan con hacer visible el pensamiento, han encontrado que publicar estos movimientos a los estudiantes ayuda a llamar la atención a los mismos sobre lo que van a aprender.

- Recomendaciones.

Se recomienda comunicar a los estudiantes los movimientos de pensamiento que se van promover en la clase, orientados al desarrollo de la comprensión lectora en los diferentes niveles. Esto por un lado para reconocer que el estudiante es un sujeto pensante, poseedor de sus propias ideas y que por tanto no es una mente en blanco, una tabula rasa. Y por otro lado, hacerlo participe de su propio proceso de comprensión Al respecto Ritchhart, Turner y Hadar “en la medida en que los estudiantes son más conscientes de su propio pensamiento y de las estrategias y procesos que utilizan para pensar, se vuelven más metacognitivos” (Como se citó en Ritchhart et al., 2014, p. 47).

- Aprendizajes pedagógicos y didácticos.

Comunicar a los estudiantes los movimientos del pensamiento, acorde con los objetivos de lectura, ha permitido a los docentes estructurar y centrar el proceso de enseñanza para evitar que éste se disperse. Por lo tanto, esta acción puede establecer un orden metodológico y que impida

que el proceso marche a la deriva, al tiempo que el estudiante conozca el qué, el cómo y para qué de su acción. Concerniente a lo anterior Ritchhart et al., (2014) plantean que “el verdadero poder de las rutinas es promover el desarrollo de los estudiantes como pensadores y como aprendices” (p.87).

9.8 Generar una cultura de lectura

- Conclusiones.

Con el propósito de transformar la enseñanza de la comprensión lectora, es importante generar una cultura de lectura, tanto de docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa que hacen parte del contexto inmediato del aprendiz, puesto que desde la concepción de lectura como un proceso complejo e interactivo, el contexto es determinante para la comprensión (Solé 2012).

- Recomendaciones.

Una de las recomendaciones es generar en el contexto inmediato de la escuela, una cultura de la lectura (Prácticas cotidianas de lectura), vinculadas a usos funcionales y no instrumentales, de modo que se generen lazos emocionales entre el lector y el texto Solé (2012).

Siendo así, la práctica profesional del profesor podría ir más allá de asumir la lectura como tarea escolar e intentar involucrar el contexto situacional, de forma tal que los estudiantes, como lectores en formación, encuentren significativo el acto de leer, vinculando a las familias y la situaciones propias de las localidades, barrios y/o veredas, que en últimas son la vida en que se desenvuelven los estudiantes.

- Aprendizajes pedagógicos y didácticos.

Apoyar a los estudiantes mediante el modelaje de la comprensión lectora, lleva a los lectores a etapas más complejas, en la medida en que aquel que lee y puede compartir su experiencia con otros más expertos, puede proyectarse a desarrollar una comprensión cada vez más profunda (Solé 1992). De esta manera, generar una cultura de lectura, en la cual el docente, la familia y demás miembros de la comunidad educativa, motiven con su ejemplo, permitirá fortalecer el proceso de comprensión lectora.

9.9 Aula multigrado

- Conclusiones.

El trabajo en el aula multigrado, con apoyo en las rutinas de pensamiento, permite realizar un trabajo colaborativo entre los estudiantes, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de acuerdo a la edad y nivel educativo. Las características propias del aula multigrado pueden verse mejoradas con apoyo en las rutinas de pensamiento como una manera de visibilizarlo.

- Recomendaciones.

Para los profesores que desempeñan su labor en aula multigrado, se recomienda hacer uso de las rutinas de pensamiento como herramientas y estructuras para la enseñanza de la comprensión lectora, dado que permiten que los estudiantes compartan su proceso de comprensión, desarrollando sus movimientos de pensamiento y de esta manera lo visibilicen.

- Aprendizajes pedagógicos y didácticos.

El uso de las rutinas de pensamiento en el aula multigrado, puede ser una herramienta que use el profesor para motivar a los estudiantes a ser partícipes de su proceso de comprensión, en tanto

que ellas contribuyen a desarrollar los diferentes movimientos de pensamiento y permiten al profesor observar de qué manera los estudiantes están llevando su proceso.

9.10 Trabajo con adolescentes

- Conclusiones.

En el trabajo desarrollado con el grado 802 interfirieron factores como la agresividad en el aula, la indisciplina, la burla, la dirección de curso, aspectos constantes que interfirieron en el desarrollo de la investigación, no obstante, con el apoyo de la visibilización del pensamiento, se observó un ambiente de aula un poco más ameno, que propiciaba la interacción y el diálogo entre pares. No obstante, el trabajo con adolescentes requiere de una continua actualización teórica y práctica debido a los cambios por los que atraviesan.

- Recomendaciones.

Desarrollar un ejercicio continuo de investigación acción, permite al docente reflexionar sobre su propia práctica y ampliar su saber pedagógico con el propósito de asumir los retos que a diario se presentan en la escuela y en el trabajo con adolescentes.

- Aprendizajes pedagógicos y didácticos.

Por medio de la visibilización del pensamiento las actividades de aprendizaje desarrolladas promovieron la metacognición y no sólo la selección de respuestas después de una lectura.

9.11 Conclusiones generales

En conclusión, vale la pena mencionar que los docentes investigadores consideran importante fortalecer la investigación-acción como parte esencial del quehacer profesional del docente, puesto que a partir de ella se pueden hacer hallazgos que permiten transformar la práctica docente. En línea con lo anterior los hallazgos en común encontrados entre los docentes investigadores para transformar su enseñanza de la comprensión lectora son:

- Fortalecer el conocimiento disciplinar y didáctico del contenido.
- Centrarse en la gestión de aula teniendo en cuenta un mismo hilo conductor en la planeación (objetivos) desarrollo y evaluación.
- Desarrollar estrategias de lectura que orienten al estudiante en su proceso de comprensión.
- La visibilización del pensamiento contribuye en la enseñanza de la comprensión lectora pues permite al docente investigador comprender sus movimientos del pensamiento y el de los estudiantes.
- Diversos factores como; el ambiente de aula, el contexto, el aula multigrado, el conocimiento disciplinar y didáctico del contenido y los recursos físicos influyen en la enseñanza de la comprensión lectora.

9.12 Conclusiones específicas

- La visibilización del pensamiento podría ser un recurso metodológico que, aunque no de manera general, en ocasiones permitiría el desarrollo de un mejor ambiente de aula con los adolescentes de la IEDI Sutatausa.

- Involucrar el contexto de los estudiantes y utilizar la estrategia de visibilización del pensamiento de clases fuera del esquema tradicional (conductista) permite la interacción entre estudiantes y el promueve el desarrollo del pensamiento.
- El fortalecimiento del conocimiento de las tipologías textuales es fundamental en la enseñanza de la comprensión lectora puesto que se desarrollan diferentes movimientos de pensamiento según el tipo de texto abordado.

10. Preguntas que emergen a partir de la investigación

Después de realizar este proceso de investigación-acción, surgen diferentes interrogantes que sirven de guía a los docentes investigadores para continuar en el proceso de comprensión, reflexión y transformación de su práctica docente. En línea con lo planteado Ritchhart et al., (2014) mencionan que se pueden encontrar más preguntas al final de un proceso que al comienzo del mismo y dan cuenta de la profundidad de la comprensión. A continuación se presentan las preguntas que han surgido a partir de esta investigación:

¿Cómo identificar las ideas clave a las que hacen referencia Ritchhart, Church y Morrison (2014) para que los estudiantes se involucren en su proceso de comprensión, teniendo en cuenta el aula multigrado y la educación con adolescentes?

¿Cómo ayudar a los estudiantes a descubrir el gusto por aprender?

¿De qué manera la reflexión y análisis de nuestra práctica mejora nuestro saber disciplinar y pedagógico?

¿De qué forma contribuimos al desarrollo de diversas competencias por medio de la comprensión lectora y para qué son útiles?

¿De qué manera se puede incluir en todas las clases de lengua castellana los intereses de los estudiantes sin desligar los conocimientos generales?

¿Cómo motivar a los adolescentes a desarrollar su comprensión sin la necesidad de tener una calificación de por medio?

¿Cómo retroalimentar de manera escrita y continua a los estudiantes en aulas numerosas?

¿Cómo se puede integrar a los estudiantes en el proceso de su propia evaluación de manera objetiva?

Referencias

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Universidad de Granada. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Capacho, O. (2014). *Mejoramiento de la lectura comprensiva en el grado 6° de ASPAEN colegio Luis López de Mesa*. (Tesis de especialización). Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/12365?show=full>
- Cassany, Daniel. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Chaparro, A. (2015). *Las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica para mejorar la comprensión de lectura en el área de español de los estudiantes del grado tercero de primaria jornada tarde de la institución educativa distrital Alfonso Reyes Echandía de la localidad de bosa*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/25922>
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*. 14, (2) pp.pp 21-30. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf>.
- Colombia Aprende (2016) Guía comprensión de un texto narrativo para el grado octavo. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_8/L/SM/SM_L_G08_U03_L03.pdf

- De Castro, M. (2012). *Las rutinas de pensamiento: una estrategia para visibilizar mi aprendizaje*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/4515>
- Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. (Tesis doctoral). Recuperado en <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1>
- Dubois, M. (1987) *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Editorial: AIQUE, Bs As. Tomado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/documentacion/licad/archivos/modulos/sem-a/archivos/biblio/biblio1/445.pdf>
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España.
- Ellery, V. (2005). Un aula de lectura y escritura comprensiva e integradora. *Lectura y vida*. pp.38- 50.
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general*. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación Argentina.
- Flórez, R., Restrepo, y Schwanenflugel, P. (2009). *Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar*. En: Avances en Psicología Latinoamericana, 27(1): 79-96: Morata.
- Flórez, R. Restrepo, A., Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Fontecha, C. (s.f.) *Análisis de los resultados de las pruebas SABER e I.C.F.E.S. en los componentes de matemáticas y lenguaje y su efecto en los estándares de calidad de la educación en los colegios oficiales de las localidades de Usaquén y Ciudad Bolívar de Bogotá en los periodos 2005 y 2007*. Universidad de San Buenaventura. Recuperado de: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/65907.pdf>

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Gómez, Claudia. (2014). *Mejora de la comprensión lectora desde la materia pensamiento integral en estudiantes de octavo grado del colegio san José de Cajicá*. (Tesis de especialización). Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/15201>

Grillo, A., Deissy; Leguizamón, D. & V., Sarmiento J. (2014) *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC*. (Tesis de maestría) Recuperado en [http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11347/deissy%20Viviana%20Leguizamon%20Sotto%20\(tesis\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11347/deissy%20Viviana%20Leguizamon%20Sotto%20(tesis).pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hernández, R., Fernández, C. y. Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*.

Recuperado

de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf.

Hernández, M., Vélez, A. (2012). *Método Lúdico de Comprensión Lectora 10*. Editorial Lee Colombia (p.55-56-57).

- Higuera, A. (2007). El compromiso de ser maestros. *Red de lecturas No.2. Un espacio para la escritura y el diálogo razonado*. Medellín, Colombia. pp. pp 1-240.
- Hurtado, G., Rincón, L., y Díaz, J. (2012). *Veo Veo 5: Lenguaje*. Bogotá, D.C., Colombia: Libros & Libros S.A.
- ICFES (2007). Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Recuperado de http://paidagogos.co/pdf/marcoteorico_lenguaje.pdf
- ICFES (2015). Lectura en voz alta. Recuperado de ietcmariainmaculada.edu.co/wp-content/.../Anexo-05-Prueba-de-lectura-quinto.docx
- ICFES (2015). Pruebas Saber Lenguaje grado 9. Cuadernillo de preguntas. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/pruebas-saber-3-5-y-9-estudiantes/ejemplos-de-preguntas-saber-3-5-y-9>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Laertes.
- López, A. (2013). *La evaluación herramienta para el aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- Lectura el rey y la semilla. Recuperado de semillafilafile:///C:/Users/MIS%20LECTURAS%20-%20CICLO%203.pdf
- Martín, N. (2016). *Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la Enseñanza para la Comprensión*. (Tesis de maestría) Recuperado en <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/23589>
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: McGraw Hill.

Recuperado de

<http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/4.%20JUDITH%20MEECE.%20Desarrollo%20del%20nino.pdf>

MEN. (2012). *Programa de Transformación de la calidad Educativa. Competencias Comunicativas 3*. Colombia: Educar Editores S.A.

MEN. (2015). *Guías Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015*. Tomado de <http://www.icfes.gov.co/item/2186-guias-de-preguntas-saber-3-5-y-9>.

MEN. (1998). *Serie lineamientos curriculares Lengua castellana*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del lenguaje*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

MEN. (2010). *Manual de implementación escuela nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado. Tomo 1*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf

MEN. (2006). Portafolio de modelos educativos. Recuperado de https://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-85440_archivo.pdf.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2010) *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>

- Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015). *Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje*. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/9075/10884>.
- Peña, L. B. (2002). *La lectura en contexto, Teorías, Experiencias y Propuestas de lectura en*
- Pérez, M. (S.F.) *Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? Ministerio de Educación Nacional - Universidad Pedagógico Nacional. Tomado de* [https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion_competencias_comprensio_n_textos+\(1\)Mauricio+Perez.pdf](https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion_competencias_comprensio_n_textos+(1)Mauricio+Perez.pdf)
- Pulido, Y., y Romero, G. (2015). *Incidencia de las rutinas de pensamiento en el fortalecimiento de habilidades científicas: observar y preguntar en los estudiantes de grado cuarto, ciclo ii del colegio rural José Celestino Mutis I.E.D. (Tesis de maestría)*. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/17538>
- Quintero, J., Zuluaga, C., & López, M. (2003). *La investigación- acción mejora la planeación de las clases en lengua extranjera. Íkala, revista de lenguaje y cultura*. 8, (14). pp-pp 39-56.
- Ramos, T., Jiménez, J. (2011). *Abrapalabra 7*. Bogotá, Colombia: Educar Editores.
- Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía en los estudiantes*. Buenos, Aires: Paidós.
- Rodríguez, Cecilia. (2002). *Proyecto comunicativo 4*. Bogotá. Colombia. Editorial Educar editores.
- Rocha, A. (2016). *Estrategias para el logro de aprendizaje en aulas numerosas: desarrollo de la habilidad analítica en niños de segundo de primaria diferenciados por su estilo cognitivo*.

Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. Recuperado de

<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29855>

Salmon, A. (2009). *Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura.*

Implicaciones para estudiantes bilingües. Lectura y vida, 30(4), pp-pp. 63-69.

Sánchez, C. (2014), *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes.*

Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco. p: fot. - (Río de letras.

Manuales y cartillas PNLE; I). Tomado de:

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341021_recurso_1.pdf)

[341021_recurso_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341021_recurso_1.pdf)

Shakespeare, William. (2016). *Romeo y Julieta.* Colección leer es mi cuento. Colombia.

Sierra, A. (2015). *¿Cómo Mejorar la Comprensión Lectora en los Niños de Seis a Nueve Años del Grado tercero J.T del I.E.D. Colegio Institución Técnico Laureano Gómez?* (Tesis de especialización). Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/20197>

SEE, (2003). *Escuelas multigrado: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas multigrado Innovadoras.* Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>

Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora.* Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of education and development. 1578-4126 (39-40), pp-pp. 1-13 Recuperado de

www.dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=749227.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura.* Editorial Graó. Barcelona.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista iberoamericana de educación revista ibero-americana de educação. (59), pp-pp. 43-61. Recuperado de www.disposit.ub.edu/dspace/handle/2445/59387.

Valbuena, E. (2007). El conocimiento didáctico del contenido biológico. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la universidad Pedagógica Nacional (Colombia) (Tesis doctoral). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/7731/1/T30032.pdf>

Anexos

Los anexos se encuentran en el blog

<http://investigacionaccion0987.blogspot.com/>