

TÍTULO

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE EL ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA PARA LA
COMPRENSIÓN COMO MEDIO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
COMPETENCIA LECTORA Y LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA**

AUTORES

**YAIR YESID DAZA JIMÉNEZ
IDALMIS MILENA ESTRADA MENDOZA
THAY SOFÍA SIERRA ZURIQUE
MARÍA CECILIA SUÁREZ GONZÁLEZ**

Asesor

TERESA DEL SOCORRO FLÓREZ PEÑA

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
RIOHACHA, 2018**

TÍTULO

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE EL ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA PARA LA
COMPRENSIÓN COMO MEDIO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
COMPETENCIA LECTORA Y LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA**

AUTOR - ESTUDIANTE

TÍTULO ACADÉMICO E INSTITUCIÓN DEL AUTOR.

YAIR YESID DAZA JIMÉNEZ

Especialista en Pedagogía - Institución Educativa Escuela Normal Superior

IDALMIS MILENA ESTRADA MENDOZA

Licenciada en Pedagogía Infantil - Institución Educativa Escuela Normal Superior

THAY SOFÍA SIERRA ZURIQUE

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idioma Extranjero Inglés -

Institución Educativa Escuela Normal Superior

MARÍA CECILIA SUÁREZ GONZÁLEZ

Licenciada en Pedagogía Infantil - Institución Educativa Escuela Normal Superior

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

RIOHACHA, 2018

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS	7
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE ANEXOS	9
Resumen	12
Abstract.....	12
Introducción.....	14
CAPÍTULO I CONTEXTO	15
1.1. Contexto local	15
1.2. Contexto Institucional.....	17
1.3. Contextos de aula	20
Aula 1 – 1°C:	20
Aula 2 – 1°D:.....	22
Aula 3 – 4°B:	23
Aula 4 – 4°C:	25
CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	29
2.1. Antecedentes del problema.....	29
2.1.1. Desempeño Prueba Saber.....	29
2.1.2. Plan Nacional de Lectura y Escritura.....	33
2.1.3. Diagnóstico institucional.....	35
2.2. Justificación.....	36
2.3. Formulación de la Pregunta	38
2.4. Objetivos	39
2.4.1. General.....	39
2.4.2. Objetivos Específicos.....	39
CAPITULO III. REFERENTES TEÓRICOS.....	40
3.1. Estado del arte	40
3.1.1. Local- institucional:	40
3.1.2. Regional:	41
3.1.3. Nacional:	42
3.1.4. Internacional:	46
3.2. Referentes Teóricos.	47
3.2.1. Práctica Pedagógica	48

3.2.2. Enseñanza para la Comprensión.....	55
3.2.3. La Competencia Lectora.....	60
3.2.4. Habilidades de Pensamiento.....	69
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA.....	77
4.1 Enfoque.....	77
4.2 Diseño.....	78
4.3 Alcance.....	80
CAPÍTULO 5. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	81
5.1 Práctica Pedagógica.....	81
5.2 Competencia Lectora.....	82
5.3 Habilidades de Pensamiento.....	84
CAPÍTULO VI. FUENTES E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	87
CAPÍTULO VII DESCRIPCIÓN DE LOS CICLOS DE REFLEXIÓN.....	92
CAPITULO VIII. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	132
8.1. Rutinas de pensamiento.....	132
8.1.1 Rutina de pensamiento VEO-PIENSO-PREGUNTO.....	132
8.1.2 Rutina de pensamiento COLOR/SIMBOLO/IMAGEN.....	137
8.1.3 Rutina de pensamiento ENFOCARSE.....	143
8.1.4 Rutina de pensamiento ANTES PENSABA/AHORA PIENSO.....	148
8.2 Actividad de Observación.....	152
8.3. Talleres de Lectura.....	156
8.4 Rúbricas de Valoración.....	160
8.5 Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas.....	165
CAPITULO IX. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	171
9.1 Categoría: Práctica Pedagógica.....	171
9.1.1 Subcategorías.....	173
9.2 Categoría: Competencia Lectora.....	174
9.2.1 Subcategorías.....	174
9.3 Categoría: Habilidades de Pensamiento.....	175
9.3.1 Subcategorías.....	175
10.2 RECOMENDACIONES.....	179
REFERENCIAS.....	180
ANEXOS.....	191

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Práctica pedagógica antes y después

Tabla 2: Puntos en común de la secuencia didáctica y la unidad de comprensión

Tabla 3: Categorías y subcategorías de análisis

LISTA DE FIGURAS

Gráfica 1. Resultados Saber Área Lenguaje 3° 2014 – 2017. Fuente Índice Sintético de Calidad Educativa

Gráfica 2. Resultados Índice Sintético de Calidad Educativa Competencia lectora 3° 2015 – 2017. Fuente ISCE

Gráfica 3. Resultados Saber Área Lenguaje 5o 2014 – 2017. Fuente Índice Sintético de Calidad Educativa

Gráfica 4. Resultados Índice Sintético de Calidad Educativa Competencia lectora 5°. 2015 – 2017. Fuente ISCE

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1.** Procesos de práctica lectora, grado 1°C
- Anexo 2.** Ejercicio de escritura de un cuento, grado 1°D
- Anexo 3.** Ejercicio de comprensión lectora, grado 4°B
- Anexo 4.** Proceso escritural grado 4°C
- Anexo 5.** Diarios de Campo
- Anexo 6.** Planeaciones: Guías de trabajo pedagógico
- Anexo 7:** Instrumento para la observación de clases
- Anexo 8:** Transcripción del video de la clase
- Anexo 9:** Ejercicio de semaforización de la clase
- Anexo 10:** Prueba diagnóstica institucional
- anexo 11:** Estructura curricular institucional
- Anexo 12:** Encuesta institucional
- Anexo 13:** Nueva estructura curricular institucional
- Anexo 14:** Mallas curriculares
- Anexo 15:** Planes de unidad
- Anexo 16:** Plan de área nuevo
- Anexo 17:** Secuencia didáctica nueva
- Anexo 18:** Diseño de unidades didácticas por EpC
- Anexo 19:** Matriz de análisis de niveles de competencia lectora
- Anexo 20:** Rutina Veo-Pienso-Pregunto, aula 1°C
- Anexo 21:** Rutina Veo-Pienso-Pregunto, aula 1°D

Anexo 22: Rutina Veo-Pienso-Pregunto, aula 4°B

Anexo 23: Rutina Veo-Pienso-Pregunto, aula 4°C

Anexo 24: Rutina de Pensamiento Color/Símbolo/Imagen, aula 1°C

Anexo 25: Rutina de Pensamiento Color/Símbolo/Imagen, aula 1°D

Anexo 26: Rutina de Pensamiento Color/Símbolo/Imagen, aula 4°B

Anexo 27: Rutina de Pensamiento Color/Símbolo/Imagen, aula 4°C

Anexo 28: Rutina de Pensamiento Enfocarse, aula 1°C

Anexo 29: Rutina de Pensamiento Enfocarse, aula 1°D

Anexo 30: Rutina de Pensamiento Enfocarse, aula 4°B

Anexo 31: Rutina de Pensamiento Enfocarse, aula 4°C

Anexo 32: Rutina de pensamiento Antes Pensaba/Ahora Pienso, aula 1°C

Anexo 33: Rutina de pensamiento Antes Pensaba/Ahora Pienso, aula 1°D

Anexo 34: Rutina de pensamiento Antes Pensaba/Ahora Pienso, aula 4°B

Anexo 35: Rutina de pensamiento Antes Pensaba/Ahora Pienso, aula 4°C

Anexo 36: Actividad de Observación, aula 1°C

Anexo 37: Actividad de Observación, aula 1°D

Anexo 38: Actividad de Observación, aula 4°B

Anexo 39: Actividad de Observación, aula 4°C

Anexo 40: Talleres de Lectura El lobito bailarín, aula 1°C

Anexo 41: Talleres de Lectura El vestido de Laura, aula 1°D

Anexo 42: Talleres de Lectura La Hamaca de Bolívar, aula 4°B

Anexo 43: Talleres de Lectura, Leyenda Francisco el Hombre, aula 4°C

Anexo 44: Rúbricas de Valoración, aula 1°C

Anexo 45: Rúbricas de Valoración, aula 1°D

Anexo 46: Rúbricas de Valoración, aula 4°B

Anexo 47: Rúbricas de Valoración, aula 4°C

Anexo 48: Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 1°C

Anexo 49: Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 1°D

Anexo 50: Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 4°B

Anexo 51: Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 4°C

Resumen

El presente documento presenta un análisis de la práctica pedagógica de cuatro maestros de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar, La Guajira. Se presenta un proceso reflexivo que pretende mejorar las acciones constitutivas de la práctica pedagógica tomando elementos del enfoque de Enseñanza para la Comprensión, orientados a fortalecer el proceso de enseñanza, la comprensión de los estudiantes, la competencia lectora y las habilidades de pensamiento como la observación, relación y comparación. Para ello, se abordó el enfoque cualitativo, favoreciendo la realización de ciclos de reflexión, articulados con varios postulados, entre ellos los del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, que sustentan la investigación y la intervención en el aula por medio de rutinas de pensamiento y el diseño e implementación de secuencias didácticas. Se evidenció que reflexionar y transformar la práctica pedagógica favorece el aprendizaje en los estudiantes y el desarrollo de las habilidades mencionadas, y visibilización del pensamiento, así como su aporte a la competencia lectora.

Palabras Clave: Práctica pedagógica, Enseñanza para la Comprensión, Competencia Lectora, Habilidades de Pensamiento.

Abstract

This document presents an analysis of the pedagogical practice of four teachers of the Educational Institution of the Superior Normal School of San Juan del Cesar, La Guajira. A reflexive process is presented that aims to improve the constitutive actions of the pedagogical practice by taking elements from the Teaching for Understanding approach, aimed at strengthening the teaching process, students' understanding, reading competence and thinking skills such as observation, relationship and comparison. For this, the qualitative approach was approached, favoring the realization of reflection cycles, articulated with several postulates, among them those of the Project Zero of the Harvard University, that sustain the research, and the intervention in the classroom through routines of thought and design and implementation of didactic sequences. It was evidenced that reflecting and transforming the pedagogical practice

favors the students' learning, the development of the skills and the visibility of the thought, as well as their contribution to the reading competence.

Keywords: Pedagogical practice, Teaching for Understanding, Reading Competence, Thinking Skills.

Introducción

Este documento presenta el desarrollo del proyecto de investigación orientado a la transformación de la práctica pedagógica de los docentes y al fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento de niños de Básica primaria de la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar en la Guajira con apoyo en el enfoque de la Enseñanza para la comprensión.

En el capítulo 1 se ofrece un recorrido por el contexto local, institucional y de aula que permiten reconocer las condiciones en las cuales se han realizado las acciones investigativas. En el capítulo 2 se analizan los antecedentes que permitieron concluir en la definición del problema de investigación, las razones que justifican su tratamiento y los objetivos que el equipo investigador se propuso.

En el capítulo 3 se muestran los referentes teóricos de la investigación que soportan las categorías y subcategorías que guían las reflexiones y que se explicitan en el capítulo 5.

En el capítulo 4 se formaliza la declaración metodológica y se expone la elección investigativa en términos de un enfoque cualitativo, un alcance descriptivo y un diseño de investigación acción. Ello se acompaña por la descripción de las fuentes e instrumentos utilizados en el proceso, capítulo 6.

Los capítulos 7 y 8 ofrecen la narrativa referida a la manera como se desarrollaron 4 ciclos de reflexión en los cuales se desarrollaron diferentes estrategias enfocadas a fortalecer la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar de los estudiantes y las prácticas pedagógicas de los docentes, así como el análisis de información derivado.

Los capítulos finales ofrecen los resultados, las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso de investigación.

CAPÍTULO I CONTEXTO

1.1. Contexto local

San Juan del Cesar, municipio ubicado al sur del departamento de La Guajira, tiene una extensión total de 1.415 km², dividida en dos zonas, el área urbana con 1.141 Km² y la rural con 1.274 Km². Sus estribaciones son con la Serranía del Perijá y la Sierra Nevada de Santa Marta a lo largo de los ríos Cesar y Ranchería. Posee coordenadas geográficas variantes: entre 11° 00'53" y 10° 34'12" de latitud Norte y entre 73° 28' 18" y 72° 44' 46" de longitud Oeste, de allí que su territorio sea ondulado entre llanuras y cordilleras, lo cual incide en la altitud que está entre los 4160 a 180 metros sobre el nivel del mar y en su temperatura con 35 grados, “refrescado por los vientos alisios y por las lluvias, en períodos de abril a junio y de agosto a noviembre, los meses restantes son de verano. Hay preludios de primavera y rasgos de otoño” (Ariza, 2007, p.53).

Cuando de límites se trata, San Juan tiene una gran variedad: al norte tiene los municipios de Riohacha y Distracción, al sur los municipios de Villanueva, El Molino y el departamento del Cesar, al este la República de Venezuela y al oeste Riohacha, Dibulla y el departamento del Cesar.

En este bello municipio se profesa la fe católica que se vive en las festividades del santo patrono San Juan Bautista, celebradas en los inicios del mes de diciembre. Allí toda la comunidad engalanada participa en procesiones, eventos musicales, encuentros sociales entre otros. No obstante, se da la libertad de culto, por lo que se profesan varias religiones, con iglesias instituidas como sedes o puntos de encuentro. Entre este grupo de religiones se destaca las siguientes iglesias: la pentecostal, la cruzada, los cristianos-evangélicos, los testigos de Jehová y los Marahanatas. Es importante enunciar, que las pequeñas minorías indígenas sentadas en la región profesan su fe hacia la madre naturaleza.

El desarrollo económico del municipio se logra por el auge del sector agropecuario siendo más importante el renglón pecuario; los cultivos comerciales y explotación ganadera de especies mayores, están organizadas por cooperativas y federaciones.

En cuanto al desarrollo industrial del municipio es incipiente y no se ha fomentado la generación de grandes industrias, lo más destacado es el centro de acopio lechero Lácteos de La Guajira. Otro proyecto es el Horno de llama invertida, con aportes de La Gobernación de La Guajira, El Cerrejón, el municipio de San Juan del Cesar, La Universidad de La Guajira y el SENA.

La economía en la cabecera municipal está representada fundamentalmente por la actividad comercial. Se contabilizan 285 establecimientos, generando 536 empleos directos, no obstante, esta cifra puede ser mayor si se tiene en cuenta los pequeños negocios de economía informal, especialmente vendedores ambulantes asentados en la zona, orientados a la provisión de alimentos, prendas de vestir, calzados, muebles, electrodomésticos, materiales para la construcción, medicamentos, insumos para la ganadería y agricultura, repuestos para vehículos y maquinarias agrícolas, entre otros artículos.

En cuanto a los ingresos por prestación de servicios médicos se destacan las clínicas San Juan y la Clínica Someda brindando atención a todo el sur de la Guajira; también se cuenta con el Hospital San Rafael, el puesto de Salud 20 de Julio. Así mismo, el municipio cuenta con entidades como centros radiológicos, laboratorios y droguerías.

Otro tipo de establecimientos de servicio que generan recursos al municipio son los restaurantes, residencias, billares, cantinas, hoteles, estancos, ventas de comidas rápidas, refresquerías, empresas de transportes de carros colombianos para Valledupar y carros venezolanos con destinos a todos los municipios de La Guajira.

La zona rural no cuenta con un sistema de comercio definido sino el de tiendas que revenden los productos que adquieren en la cabecera municipal.

A pesar de su multiplicidad de condiciones socio económicas y culturales, es un lugar donde su gente es amable, cordial, presta al buen servir y que se engalanan al momento de plasmar entre líneas las más hermosas letras de canciones, de allí que sea conocida en toda la región como “Tierra de Compositores”, ello se ha traducido en la realización del Festival Nacional de

Compositores de Música Vallenata y en una riqueza escritural amplia en servicio a la composición musical.

En este medio, el fomento de la lectura es poco relevante, no se realiza ningún tipo de evento para tal fin ni espacios que la promuevan. No obstante, en la casa de la cultura hay una biblioteca pequeña que está al servicio de la comunidad. Sin embargo, la dotación de libros es de baja actualización, aunque es utilizada por algunos padres para apoyar la realización de tareas de los hijos complementada con la conexión a internet. Países como Japón, quisieron apoyar al municipio con la donación de una biblioteca, dicho proyecto fue inaugurado, pero no está en funcionamiento.

Existen otro tipo de lugares como por ejemplo la Ludoteca NAVES, la única en el Municipio. Ésta apoya a las instituciones educativas, pero su objetivo no va en caminado a la promoción de la lectura, su trabajo se centra en cómo el juego mejora las relaciones interpersonales.

En el Municipio el sector educativo cuenta con 8 instituciones educativas privadas y 5 públicas, de las cuales 7 privadas atienden los grados de básica primaria y las 6 restantes atienden grados de preescolar, básica primaria y secundaria. Los procesos de formación derivan de la acción de estas instituciones y se acompañan por algunas entidades privadas y cajas de compensación que ofrecen formación continua. A pesar de ello, el capital cultural al interior de las familias es escaso y ello influye directamente en los ánimos de formación de la comunidad.

1.2. Contexto Institucional

La Institución Educativa Escuela Normal Superior se encuentra ubicada en el barrio 20 de julio, municipio de San Juan del Cesar. Actualmente tiene una sede principal donde se encuentra el preescolar, la básica primaria, básica secundaria, media académica y el Programa de Formación Complementaria (PFC). También cuenta con otra sede conocida como Centro de Educación Especial, donde se presta el servicio de educación preescolar y básica primaria para estudiantes con necesidades educativas especiales y población vulnerable del sector.

La Escuela Normal Superior es congruente con la Ley general de educación, por lo cual, además de direccionar su enseñanza hacia la educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica, tiene la misión de formar Normalistas Superiores con alta calidad ética y pedagógica a través del Programa de Formación Complementaria. (Art.112 Ley 115 de 1994).

La Institución Educativa posee una población de 75 profesionales, entre directivos docentes, docentes y personal de bienestar, los cuales están divididos en las tres sedes. La sede del Centro de Educación Especial es liderada por una coordinadora (e) y 9 maestros que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Básica Primaria a población vulnerable y/o con necesidades educativas especiales. Cada maestra demuestra, en su formación profesional, un perfil diferente dentro del ámbito educativo: psicóloga, trabajadora social, educadoras especiales, magister, especialistas y terapeutas de lenguaje; lo que permite brindar una atención pertinente al tipo de población que allí se encuentra.

En la sede principal donde se imparte la Educación Básica Secundaria, Media Académica y Programa de Formación Complementaria, laboran 36 profesionales, entre docentes y directivos docentes; todos ellos con estudios superiores del nivel de licenciatura, especialización y maestría, favoreciendo así la instrucción pedagógica. Finalmente, en la sede de la Básica Primaria, se desempeña un equipo conformado por una psicóloga, una coordinadora y 20 maestros, entre ellos licenciados, especialistas y maestrantes, encargados de una formación integral con miras al fortalecimiento de la vocación docente desde el preescolar hasta el grado quinto (5°).

La propuesta de formación que se imparte, tal como se menciona en el Proyecto educativo institucional “está basada en la tendencia constructivista desde un enfoque social cognitivo, fundamentado en las teorías de pensadores como Piaget, Vygostki, Ausubel y Paulo Freire” (2016, p.56) En congruencia con ello, la misión institucional proclama como su centro de acción la formación integral de maestros autónomos, críticos, con y en valores, con idoneidad ética y profesional, respeto por la diversidad para desempeñarse en preescolar y básica primaria. Desde allí, la Escuela Normal Superior se visiona en el año 2023 como la mejor institución en la región en el cumplimiento de su misión. A lo largo de sus 51 años de existencia, la Normal Superior ha impactado con sus egresados en la región, lo cual ha sido reconocido por las autoridades

educativas nacionales y regionales, otras instituciones educativas públicas y privadas y por la comunidad.

Inicialmente, el diseño curricular estaba estructurado por mallas curriculares, planes de unidad, guías de trabajo pedagógico y cuatro ambientes de formación: Lenguaje y Comunicación, Ciencia y Tecnología, Desarrollo Humano y Saber Pedagógico. Sin embargo, algunos de estos elementos han sido cambiados por otros esquemas curriculares como: planes de área y secuencias didácticas, los cuales buscan dar respuesta a las condiciones de calidad exigidas durante el proceso de acreditación que adelanta el Ministerio de Educación Nacional. Todo ello enfocado al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la vocación docente en todo el estudiantado.

Por otra parte, los padres de familia de la Institución Educativa Escuela Normar Superior, en su mayoría pertenecen a un estrato medio-bajo, donde sus principales fuentes de ingresos radican en trabajos independientes tales como: empleadas del servicio doméstico, empleados de almacenes y oficios varios, albañiles, costureros, entre otros. En su constitución familiar, predominan los hogares disfuncionales, donde las madres son cabeza de familia.

En cuanto a su formación académica, gran parte de la población de estos padres de familia sólo alcanzaron la educación secundaria, y una minoría son profesionales. A pesar de las dificultades que presentan estos padres, poseen sentido de pertenencia y se encuentran comprometidos con la educación de sus hijos.

Los estudiantes de la básica primaria son el motor de la escuela, ellos constituyen el eje fundamental de la educación, por tal motivo, son guiados desde el preescolar con las primeras bases del conocimiento, hasta el Programa de Formación Complementaria (PFC). Sin embargo, no todos los estudiantes que inician en la básica continúan hasta llegar al PFC, es por ello, que desde el actuar docente se procura que éstos avancen en sus procesos de formación y el desarrollo de su vocación pedagógica.

Como en toda institución, se encuentran estudiantes con un buen de desempeño, aunque es muy notorio encontrar casos de niños con: bajos desempeños académicos, comportamientos inadecuados dentro y fuera del aula escolar, niños con algunas características especiales no diagnosticados y otros con algún tipo de problema de aprendizaje definido.

En consonancia con lo anterior se presenta a continuación, la caracterización de las aulas de los maestros investigadores, que participan en la presente investigación:

1.3. Contextos de aula

Aula 1 – 1°C:

El grado 1°C cuenta con 34 estudiantes de los cuales 17 son niñas y 17 niños, sus edades oscilan entre los 6 y 7 años de edad. En el aula concurren dos niños con rasgos indígenas, niños mestizos, dos niños con discapacidad, niños afro descendientes y la mayoría pertenecientes a la población mayoritaria; todos ellos con diversidad de religión, credo y costumbres, que convergen en un mismo espacio educativo para potenciar sus aprendizajes. En cuanto, su desempeño académico posee habilidades propias a su edad y evidencian desempeño superior, alto, básicos y bajos en las diversas áreas del saber. Son niños, con fortalezas y debilidades en el campo del lenguaje, debido a que se inician en los procesos de la lectura y la escritura mediante el aprendizaje de los conceptos y herramientas propias del área.

Como docente de aula, enseño unos contenidos para un grado específico con miras a que los estudiantes adquieran de esas temáticas un aprendizaje significativo, que puedan aplicarlo en su vida diaria, una temática que los forme como individuos capaces de interpretar y analizar la información circundante en su contexto. Estos aprendizajes sirven para que los niños demuestren competencias en las diferentes áreas del saber.

Por otra parte, busco fortalecer la formación integral de cada niño, sustentada en principios morales, su formación cognitiva apoyadas en conocimientos básicos, buscando vincular a la escuela los espacios sociales donde los niños convergen para fortalecer los procesos de lectura y

escritura a través de la interacción con sus compañeros, padres de familias, amigos, y con la implementación de diversas actividades como: crucigramas, creación de historias, sopas de letras, lecturas compartidas, lecturas dirigidas, construcción de frases a partir de una imagen o una palabra, construcción de párrafos, videos, imágenes, que permitan la socialización del niño con sus compañeros; todo esto con una metodología flexible y mediante la aplicación e implementación de estrategias didácticas y pedagógicas que fortalezcan en los estudiantes nuevos conocimientos.

La lectura contribuye al desarrollo integral e intelectual del niño porque lo ayuda a formar su personalidad mejora sus habilidades y destrezas, lo hace un niño más sociable que interactúa con sus compañeros sin miedo o temor a ser rechazado. Contribuye además a una buena formación y mejora los espacios de convivencia familiar y social del individuo dándoles herramientas pedagógicas para afrontar los nuevos retos y exigencias que trae la nueva educación. Emilia Ferreiro expresa que

El ser humano debe ser lector y crítico de textos que lee, de manera que le encuentre el significado de la palabra escrita, es decir, la lectura es un acto donde el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito, por lo tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar (2005, p.5).

A este respecto, son varias las debilidades que presentan los estudiantes en la lectura y la escritura en este grado, tales como: el silabeo o deletreo de las palabras, dificultad para reconocer las letras, relacionar las letras con los sonidos y mezclar los sonidos al hablar; dificultad para pronunciar las palabras, vocabulario reducido, problemas para seguir las instrucciones entre otras; porque son niños que están aprendiendo a desarrollar las habilidades de pensamiento de forma paulatina, debido a los logros que se quiere potenciar y alcanzar al culminar el grado escolar.

Aula 2 – 1ºD:

El grado 1ºD pertenecientes a la Institución Educativa Escuela Normal Superior, se encuentra conformado por 34 estudiantes, de los cuales 19 son niñas y 14 niños, sus edades oscilan entre 6 y 7 años. En este grado se encuentran variedad de grupos étnicos como lo son: indígenas, afrocolombianos, mestizos y población mayoritaria. También se cuenta con una niña oriunda de Venezuela.

En cuanto a su desempeño académico, gran parte de los educandos, se encuentran en los niveles básico y alto, demostrando interés por el estudio, dedicados a sus deberes, con sentido de la responsabilidad y el deseo de aprender, desarrollan habilidades de pensamiento de acuerdo a su edad, participando activamente de todas las actividades diseñadas para tal fin.

Una pequeña parte, se encuentra en el nivel bajo, son educandos que presentan dificultades en su desempeño académico y comportamental, los cuales no están respondiendo de manera adecuada a las actividades desarrolladas, demuestran apatía y poco interés por el estudio.

Por otra parte, al referirnos a las habilidades comunicativas, disfrutan al expresarse de manera espontánea, contando sus vivencias y asociándolas con las de sus compañeros; tienen en cuenta el contexto donde se desenvuelven y narran los acontecimientos ocurridos día a día. Tal como lo afirma Roméu (2005), quien define la competencia comunicativa como una configuración psicológica que integra las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos. Sin embargo, al momento de expresarse de manera escrita, presentan dificultad ya que desconocen algunas letras, hay dificultades en el manejo de reglas ortográficas, manejo del espacio y en la coherencia gramatical. (Anexo 2. Ejercicio de escritura de un cuento, grado 1ºD).

De acuerdo con la competencia lectora, los niños la realizan en voz alta, disfrutan al leerle a sus compañeros; los textos son seleccionados acordes a su edad al igual que a sus intereses.

Realizar este tipo de lectura es muy favorable teniendo en cuenta que según Abreu (2002) “leer en voz alta es una forma de sociabilidad común, ese tipo de lectura permite el contacto con ideas codificadas en un texto, es una forma de entretenimiento y encuentro social” (p.11).

De igual manera, en el aula se realizan lecturas compartidas, la docente lee en voz alta y entre todos se va realizando el análisis. Este tipo de lectura es favorable ya que de acuerdo a Swartz (2010) “la lectura compartida es aquella en que un lector experto (el maestro) lee con otro que está aprendiendo a leer todavía (el alumno). También puede emplearse para apoyar a lectores más avanzados, enfatizando en el aprendizaje de vocabulario” (p.69).

Como docente de aula procuro el desarrollo de actividades creativas, que fortalezcan la capacidad de los estudiantes para ampliar sus conocimientos en todas las áreas desarrolladas.; estas actividades son planeadas y ejecutadas teniendo en cuenta los lineamientos expuestos por el ministerio de educación y los principios éticos y morales que deben ser afianzados en todos los niveles educativos.

De igual modo, para la implementación de las actividades tengo en cuenta las capacidades individuales de los estudiantes, así como sus diferentes gustos e intereses, buscando afianzar la formación integral de los estudiantes sin coartar sus capacidades expresivas y conocimientos acerca de los determinados temas.

Aula 3 – 4°B:

El grupo de estudiantes del grado 4°B cuenta con 34 estudiantes; constituido por 19 niñas y 15 niños, cuyas edades oscilan entre los 9 y 10 años. Entre estos estudiantes hay presencia de niños pertenecientes a los grupos étnicos de población mayoritaria, algunos afrocolombianos y otros procedentes de Venezuela, a raíz la grave situación social y humanitaria que ese país enfrenta.

En lo que respecta a su desempeño académico, este grupo de niños en su mayoría se ubican en el nivel de desempeño básico y unos pocos alcanzan niveles de desempeño alto en algunas asignaturas. Otros han tenido desempeño bajo en sus informes finales de periodo. Generalmente,

este grupo de estudiantes se preocupan por cumplir con sus tareas, pero no estudian las clases, u olvidan algunos útiles escolares necesarios para el desarrollo de las actividades. En cuanto a su comportamiento, se puede calificar como bueno, sin excluir algunas situaciones de conflicto que comúnmente se pueden presentar en cualquier aula de clases. Ya en el desarrollo de sus habilidades de pensamiento dan cuenta de situaciones de análisis y comprensión, pero desde una forma simple, sin realizar reflexiones y comprensiones profundas sobre las situaciones de aprendizaje, dominio que ya deberían tener en esta edad. (Anexo 3. Ejercicio de comprensión lectora, grado 4).

Por otra parte, desde mis propias prácticas de aula, procuro la enseñanza de los contenidos significativos que exige el ministerio de acuerdo a los Lineamientos, Estándares Básicos de Competencias, Mallas de Aprendizaje y Derechos Básicos de Aprendizaje. Además de procurar una formación en valores éticos y morales, respetando sus características individuales e ideológicas. Para este propósito se utilizan estrategias y metodologías de acuerdo al contenido significativo y las necesidades individuales y grupales, tales como: la observación, modelación, experimentación, el juego y la lúdica. También se procura utilizar los recursos que ofrecen el medio ambiente y el contexto, para que los estudiantes puedan valorar todo aquello que les rodea y desarrollar sus competencias.

Al llegar como docente en calidad de nombramiento a la Institución Educativa Escuela Normal Superior, fui designado para orientar las áreas de ciencias naturales y tecnología e informática, de las cuales domino en mayor medida la segunda, pues tengo licenciatura en este campo y algunos conocimientos de nivel empírico y autodidacta. Sin embargo, decido aceptar el reto y desarrollar las clases de ciencias naturales, de las cuales puedo decir que se procuró enseñarlas de una forma diferente a como se venían desarrollando. Se les solicitaba a los niños implementos cotidianos sencillos para realizar actividades experimentales, batas de laboratorio (para que se sintieran como científicos, doctores o investigadores, prevenir accidentes y cuidar el uniforme), se elaboraron talleres por iniciativa propia, complementados con las actividades propuestas en el libro, se procuró la puesta en escena de los conocimientos aplicándolos a elementos que se encontraban en el entorno, entre otras cosas más. Cuando se inician los estudios de Maestría en Pedagogía con la Universidad de La Sabana, se empiezan a encontrar los razonamientos y el

fundamento teórico de muchas cosas que se realizaban en el ejercicio docente y de lo cual no se era consciente, situación que estimula un espíritu de alegría y satisfacción, pues da la certeza de que, aunque fuera empíricamente, se transitaba por el camino correcto.

Ello confirma que es importante que el maestro proceda al conocimiento y comprensión de su propio contexto de aula de clases, donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación intencional, maestros y estudiantes (Duarte, 2003, p.9). En tal sentido, los ejercicios de observación e indagación que se puedan orientar a partir de los diferentes contenidos significativos de las ciencias y la tecnología, posibilitan el ejercicio mental de los niños, el desarrollo de sus capacidades para observar, describir, analizar, comparar, establecer analogías, problematizar el conocimiento y reconstruirlo desde sus propios imaginarios. Además, se ha visto que es importante la formulación de preguntas investigativas, de tal modo que promuevan en los estudiantes el desarrollo de las habilidades de pensamiento (observar, relacionar y comparar) y no sólo la obtención de definiciones como respuesta. Preguntas que pongan situaciones en contextos reales y cotidianos para los niños, y desde la cual ellos puedan comprender y relacionar lo que han aprendido en la escuela y su sentido para la vida, ya que en últimas “como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. [Pues] cuando así lo hacemos, les estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde dónde construir y aprender” (Perkins, 1997, p.1).

Aula 4 – 4°C:

El grado 4°C cuenta con 35 estudiantes; 21 niñas y 14 niños, con edades que oscilan entre 9 y 10 años, la gran mayoría de ellos viven a los alrededores de la escuela con estrato socio-económico medio-bajo. A pesar de su nivel económico, llegan a la escuela con todos sus útiles escolares básicos, pero no son cuidadosos con ellos porque hacen mal uso o los extravían. Éstos niños y niñas, pertenecen a la población mayoritaria del país, con excepción de una niña que hace parte de la etnia Wiwa, profesan varias creencias religiosas, (católicos, pentecostales, cristianos y evangélicos) siendo la de mayor fuerza la católica.

En cuanto a su desempeño académico están en un nivel básico, en la parte comunicativa se puede evidenciar que, en un ambiente de confianza, los niños pueden expresar fácilmente lo que piensan a pesar de manejar un vocabulario limitado, lo que en ocasiones produce timidez al momento de expresar verbalmente sus pensamientos. Por otro lado, cuando utilizan la habilidad de escucha de manera correcta son capaces de seguir las instrucciones adecuadamente. Sin embargo, se puede evidenciar que los estudiantes en la gran mayoría de los casos hacen poco uso de esta habilidad, lo que conlleva a no saber seguir instrucciones orales y por ende a no saber qué hacer en ciertos acontecimientos.

No se evidencia hábito lector, ya que, en la gran mayoría de oportunidades, el ejercicio de lectura les parece aburrido. Lo cual conlleva a decir que los estudiantes necesitan mejorar sus niveles de comprensión para desarrollar mejor las habilidades de pensamiento. En ese sentido, el nivel de comprensión lectora; que es transversal en todas las áreas, es muy primario. Puesto que, existe disposición limitada para realizar ejercicios de lectura. Al leer no respetan el uso de las categorías gramaticales, ortográficas y semánticas. De igual manera, se les dificulta recuperar información literal de un texto, hacer predicciones partiendo de pistas o imágenes proporcionadas por el texto. En términos generales, su grafía es clara. (Anexo 4. Proceso escritural, grado 4°C).

He tratado que mi aula de clases sea un lugar agradable donde prime la limpieza, el orden y el amor. Siempre he tenido en cuenta esto, porque es el ambiente que mis estudiantes y yo nos merecemos y el que facilita que en mi práctica de aula viva plenamente una relación ternaria o relación didáctica como lo señala Yves Chevallard (s.f) “a ternary relation, which I call the didactic relation. The didactic relation unites three, not two, “objects”: to wit, the teacher, the taught and, last but not least, knowledge; or, to be yet more precise, the knowledge taught” (p.4).

Con relación a la enseñanza, en mi práctica de aula son varios los conocimientos que puedo transmitir a mis estudiantes. Considero que el conocimiento es toda aquella información del mundo que yo les puedo hacer entendible a mis chicos. Que éste no se limita a contenidos temáticos; sino, que va más allá. Desde un buenos días a la hora de llegada, hasta política o economía si es necesario.

De lo anterior, puedo decir que enseño un conocimiento referido al contenido temático de la materia de Lengua Castellana de 4°. Esto hace referencia a la organización del conocimiento temático que el maestro posee en su mente y que sabe muy bien las estructuras del mismo. Como se cita en el artículo: El conocimiento pedagógico del contenido por Garritz & Trinidad (2014) sobre el pensamiento de Shulman:

El conocimiento del contenido temático se refiere a la cantidad y organización el conocimiento del tema per se en la mente del profesor. Para pensar apropiadamente acerca del conocimiento del contenido se requiere ir más allá del conocimiento de los hechos o conceptos de un dominio, se requiere entender las estructuras de un tema (p.2).

Así mismo Garritz & Trinidad (2014) citan a Shulman cuando dice que el conocimiento curricular es el que “está representado por el abanico completo de programas diseñados para la enseñanza de temas particulares que se encuentra disponible en relación con estos programas, al igual que el conjunto de características que sirven tanto como indicaciones como contraindicaciones para el uso de currículos particulares o materiales de programas en circunstancias particulares” (p.2). Dentro de mi práctica de aula enseño los programas que vienen estipulados por el Ministerio de Educación Nacional para la mejora de la lengua castellana (Área de lenguaje y desarrollo actividades del Programa Todos a Aprender (PTA) o el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). Cabe resaltar que todos los contenidos que se imparten están contextualizados a mi institución.

Como se observa, la revisión de las condiciones contextuales de la Institución y de las aulas estudiadas, dan noticia inicial del estado del proceso lector de los estudiantes. Los ejercicios analizados dan cuenta de la diferencia en niveles de dominio de las competencias comunicativas de acuerdo con el grado del que se trate. Los grados 1° evidencian mayor dominio de la oralidad mientras que los grados 4° avanzan en la habilidad escritural, sin embargo, se observa que debe fortalecerse la progresión temática con el objetivo de que la producción escrita tenga la lógica requerida. En cuanto se refiere a las habilidades de pensamiento, las labores estudiantiles evidencian procesos de análisis iniciales. Estas condiciones contribuyeron a centrar la atención

del proyecto en la necesidad de fortalecerlas como base de la formación personal y académica de los estudiantes.

Con respecto a la práctica pedagógica de los docentes, se evidenció que el trabajo estaba dirigido al manejo de contenidos más no al desarrollo de habilidades de pensamiento. Se observó que la participación de docente moviliza la acción del estudiante, en el caso de la comprensión de lectura, se motiva más cuando es el docente quien lee.

CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Antecedentes del problema

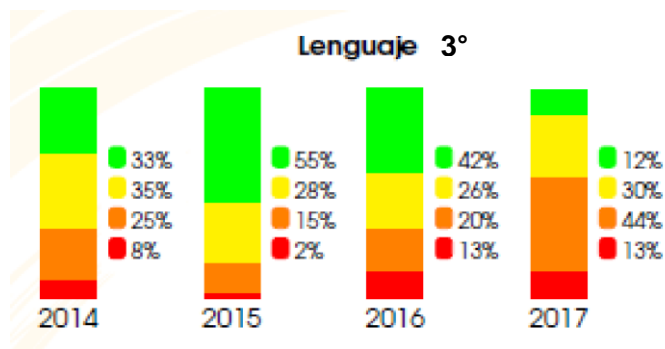
En el reconocimiento de la realidad institucional, dentro de un Primer Ciclo de reflexión del proyecto, fueron revisadas situaciones que se constituyeron como antecedentes del problema, entre ellas se encuentran las siguientes:

2.1.1. Desempeño Prueba Saber

En la actualidad, la población estudiantil se ve afectada por diferentes dificultades relacionadas con el bajo desempeño académico, el cual se refleja en las pruebas externas, especialmente en el área de lenguaje. Con ese objetivo, se pudo realizar un análisis tomando como referencia la Prueba Saber y el ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa), se identificaron las principales debilidades que presentan los estudiantes y que afectan su desempeño a nivel académico, con mayor atención en las dificultades de la competencia lectora y la incidencia que esta pueda tener en el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento.

Análisis de las Pruebas Saber

Para el análisis de la Prueba Saber se ha tomado como foco el histórico comprendido entre los años 2014, 2015, 2016 y 2017 del grado tercero (3°) y quinto (5°).



Gráfica 1. Resultados Saber Área Lenguaje 3° 2014 – 2017. Fuente Índice Sintético de Calidad Educativa.

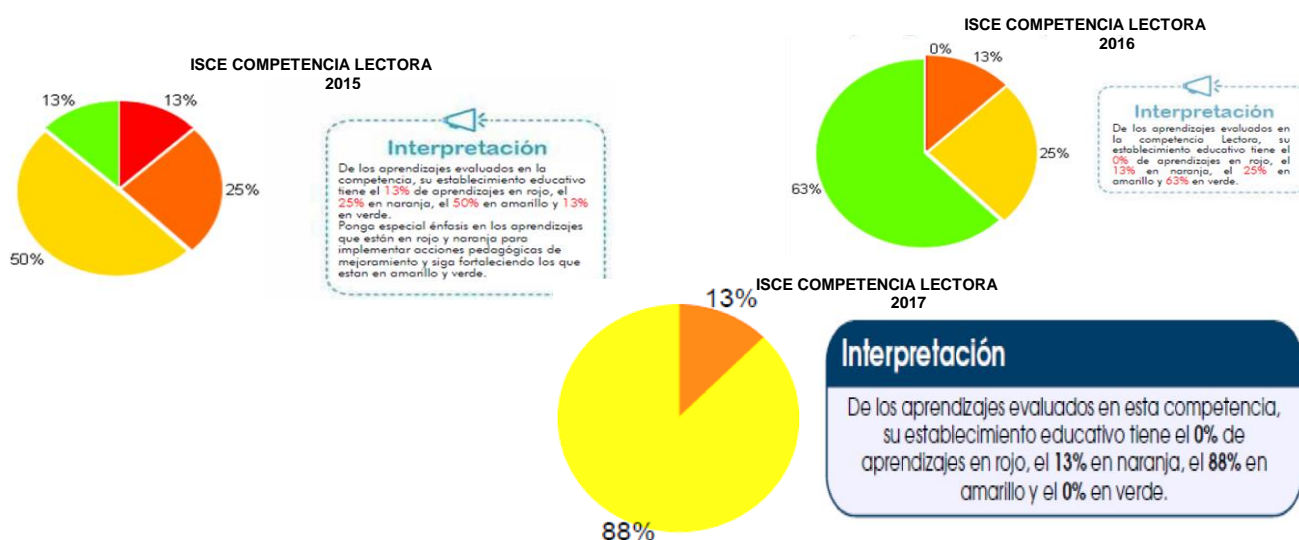
Interpretación de resultados

Al comparar los resultados del año 2017 con los anteriores, se puede evidenciar que disminuye el desempeño de los estudiantes en esta área. Además, el puntaje promedio del establecimiento educativo en 2016 es inferior a su puntaje promedio en 2015. Sin embargo, en el desempeño de la Prueba Saber para tercer grado se puede observar que su promedio está entre el 30% y el 50% de acuerdo con el nivel avanzado.

Por otra parte, para el desempeño de la competencia lectora de acuerdo con el ISCE del año 2015:

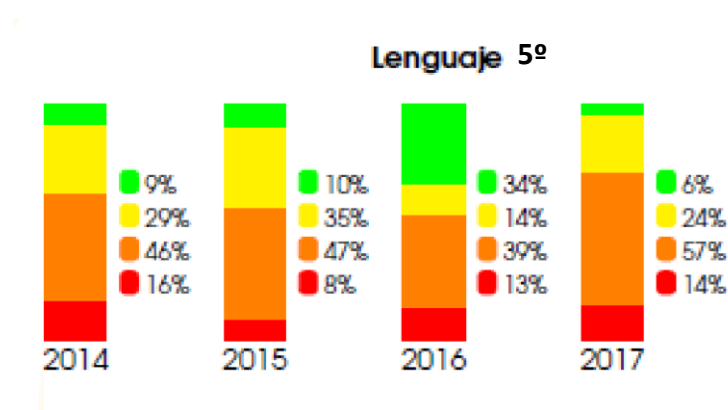
Los aprendizajes de color rojo, un 78% de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación. Y en el año 2016, aunque hubo una mejora significativa, de los aprendizajes en color naranja, un 40% los estudiantes no identifican la estructura implícita del texto. También se aprecia que en su mayoría los estudiantes no recuperan información implícita y explícita en el contenido del texto.

Por su parte, en el año 2017 no se obtuvieron porcentajes altos de estudiantes, el 40% de los estudiantes no recupera información explícita en el contenido del texto y el 25% no recupera información implícita en el contenido del texto.



Gráfica 2. Resultados Índice Sintético de Calidad Educativa Competencia lectora 3º 2015 – 2017. Fuente ISCE

Interpretación de resultados

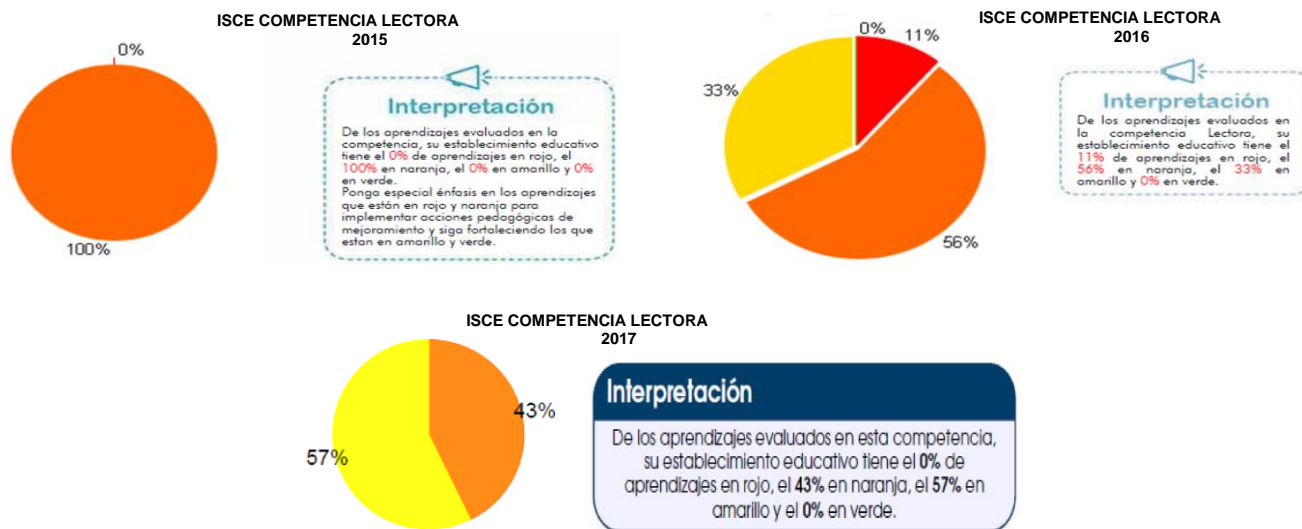


Gráfica 3. Resultados Saber Área Lenguaje 5o 2014 – 2017. Fuente Índice Sintético de Calidad Educativa

Al comparar los resultados del año 2017 con los anteriores, se puede evidenciar que sigue disminuyendo el desempeño de los estudiantes en esta área. El puntaje promedio del establecimiento educativo en 2016 es superior a su puntaje promedio en los años 2014 y 2015. Sin embargo, en el desempeño de la Prueba Saber para quinto grado se puede observar que su promedio está entre el 9% y el 34% en el nivel avanzado, lo cual es muy inferior si se compara con el desempeño de los estudiantes de grado tercero en este mismo nivel. Así mismo, su mayor población se concentra en el nivel de desempeño mínimo.

Por otra parte, para el desempeño de la competencia lectora de acuerdo con el ISCE del año 2015: un 55% de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita en el contenido del texto.

Y en el año 2016, aunque hubo una mejora significativa, de los aprendizajes, un 80 % de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación. De los aprendizajes -color naranja- un 40% no reconoce información explícita o implícita en el contenido del texto. Un 30% de los estudiantes no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.



Gráfica 4. Resultados Índice Sintético de Calidad Educativa Competencia lectora 5°. 2015 – 2017.

Fuente ISCE

Respecto al ISCE del año 2017, no se presentan aprendizajes en color verde, sin embargo, se evidencia una mejora respecto al año anterior al desaparecer los aprendizajes en color rojo. Además, el 59% de los estudiantes no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. Y el 33 % de los estudiantes no recupera información explícita en el contenido del texto.

Además de lo anterior, en el proceso de lectura se evidencian debilidades en: la comprensión, interpretación, argumentación de textos, procesos de codificación y decodificación, sumado a la falta de hábito lector. Esto a su vez, afecta otros aspectos de la comunicación como: la escritura; donde se nota dificultad para plasmar su pensamiento (componente léxico, semántico, morfológico y sintáctico), la oralidad; emplean un vocabulario mínimo al momento de expresar su pensamiento y conocimientos en relación con cada una de las áreas y en la escucha; poseen poca habilidad para interpretar y seguir instrucciones.

2.1.2. Plan Nacional de Lectura y Escritura

En lo que respecta al Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), no se está llevando a cabo de la mejor manera. Entre otras cosas, porque las prácticas pedagógicas de los maestros no se ven favorecidas, pues en la sede de básica primaria se cuenta con una biblioteca muy pequeña que no contiene libros de todas las áreas y grados específicos. Esto lleva a que el maestro busque lecturas que pueden no estar acorde con el nivel de los educandos, lo que desmotiva a los estudiantes, haciendo que no sientan gusto por esta actividad.

Uno de los objetivos que tiene el PNLE es motivar a los alumnos para que encuentren en la lectura y en la escritura un medio de entretenimiento y aprendizaje para mejorar su comprensión lectora y su conocimiento. Pero, por el contrario, lo que se está haciendo es obligando a los estudiantes a realizar lecturas que en muchos casos no les interesa; lecturas extensas en las que se cansan y no siguen el hilo del contenido, lo que desencadena una escasa comprensión del texto. Además, las actividades posteriores no varían, siempre se trabaja de la misma forma. En estas condiciones no es posible realizar una lectura exitosa y esto afecta todas las áreas de trabajo.

Por otra parte, a partir los Diarios de Campo (Anexo 5. Diarios de campo) y las Planeaciones (Anexo 6. Planeaciones: Guías de Trabajo Pedagógico), se analizó la situación desde un punto de vista más concreto y real en relación con las prácticas pedagógicas. En este sentido, se aprecia que los maestros investigadores no realizaban seguimiento y sistematización de sus experiencias a través de un diario de campo, al igual que en sus planeaciones sólo se basaban en la guía de trabajo pedagógico¹ (trabajadas anteriormente) y no consideraban otras posibilidades que favorecieran tanto el proceso de enseñanza y el desarrollo de las habilidades de pensamiento en los educandos.

La guía de trabajo pedagógico tenía cobertura para todo un periodo académico, es decir que en el transcurso del año escolar se podía llegar a preparar cuatro guías u otras más, cuando los

¹ GUÍAS DE TRABAJO PEDAGÓGICO: Constituyen marcos de referencia para planificar y organizar experiencias de aprendizaje alrededor de áreas comunes de conocimiento, que atraviesan varias líneas curriculares, tales como lenguaje, ciencias o arte. Ellas proporcionan una organización y estructura que crean comunidades de aprendizaje para construir significados y conocimientos.

contenidos de una unidad temática fuesen muy amplios. También, estas permitían lograr una mayor eficiencia del tiempo del profesor al momento de diseñarlas e implementarlas, se desarrollaba entre la casa y la institución educativa lo cual traía como consecuencia que -en muchas ocasiones- los padres les resolvían las actividades y tareas a los niños. Por el contrario, cuando se trataba de estudiantes muy aplicados se lograba un trabajo autónomo y responsable, el cual era uno de los fines que se perseguía con la guía.

En lo que respecta al ejercicio pedagógico del maestro en la implementación de la guía, se observaba que ésta era muy operativa, ya que sólo se construía y se le entregaba al estudiante para que la desarrollara, en muchas ocasiones no propiciaba espacios de seguimiento y retroalimentación durante el desarrollo de la misma.

Entonces, desde esta perspectiva sobre la guía de trabajo pedagógico, la promoción del proceso lector:

- No partía de actividades expresamente previstas para ello
- No se realizaba un momento de lectura reflexiva de la guía
- La revisión del trabajo del estudiante se enfocaba en verificar las respuestas más no en la comprensión o las habilidades escriturales de los mismos.

En términos de la acción docente, el proceso era de verificación de la acción del estudiante, dado que estaban definidas como el centro de la acción pedagógica, no se registraba variedad didáctica ni propuestas diversas por parte de los docentes. Es decir, que las habilidades relacionadas con la competencia lectora no eran desarrolladas de manera expresa y reflexiva.

En este sentido, es fundamental recordar la importancia de buscar y considerar diferentes estrategias y opciones didácticas como una manera de enriquecer y transformar la práctica, puesto que es menester comprender una estrategia pedagógica como un conjunto de procedimientos que utilizando como apoyo diferentes técnicas de enseñanza, permiten llevar a buen término la acción didáctica y alcanzar los objetivos de aprendizaje (ITESM, 2010).

La lectura ha de constituirse en un pilar esencial para potencializar la comprensión y las habilidades de pensamiento, por lo que Ana Teberosky (2002) se refiere a ella como un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información; del mismo modo señala, que el hombre ha inventado máquinas para aumentar o disminuir la distancia, como la rueda, la palanca o el propio automóvil, pero será la lectura la que lo llevará a comprender la ciencia y el sentido propios de la vida.

Junto con ello, para el desarrollo de la presente investigación se han seleccionado los niños de la sede básica primaria, de los grados 1° y 4°. Estos niños, en su mayoría, no cuentan en sus casas con material de apoyo, tales como: revistas, computadores, internet, libros para consultas o que incentiven el hábito de la lectura. Y, como ya se había mencionado, al no haber alcanzado algunos padres de familia un nivel educativo completo; los niños no tienen un modelo o referente que estimule el ejercicio de la lectura.

2.1.3. Diagnóstico institucional

Con el objetivo de lograr un mejor reconocimiento de la situación como fundamento del proceso investigativo se realizó una prueba diagnóstica de la institución, la cual pretendía valorar el estado de la escuela respecto a las competencias organizacionales: competencia estratégica, competencia cultural, competencia profesional y la competencia estratégica de apoyo. Para este análisis se organizaron grupos de trabajo con diferentes miembros de la comunidad educativa y de dicho análisis resultó la necesidad de fortalecer la competencia estratégica, que hace referencia a proyectos, programas y **prácticas de la institución**. Y la competencia estratégica de apoyo, que alude a los recursos físicos, financieros y organizativos que se ponen a disposición de la labor pedagógica de la institución. En contraste, también se evidenció en los resultados que la institución presenta más fortalezas en las competencias cultural y profesional, destacándose más la competencia profesional debido al talento humano de la institución y la posibilidad de desarrollo profesional y personal. Sobre estos asuntos se hará una mayor referencia en la descripción del Ciclo de Reflexión 1 en el capítulo VII de este documento.

En la búsqueda de la raíz del problema se tomaron las fuentes analizadas: las planeaciones, los diarios de campo confirmaron que las acciones docentes tienen incidencia directa en las acciones de los estudiantes, el hecho de estar desarticuladas y con una intención diferente a la movilización del pensamiento de los niños y al fortalecimiento de la competencia lectora, llevaron a considerar su transformación como móvil para el logro de los objetivos de formación previstos.

Junto con ello, teniendo en cuenta los elementos comunes entre la directriz pedagógica de la Institución y la Enseñanza para la Comprensión -que serán expuestos posteriormente- se decidió apostar por la transformación de la práctica pedagógica desde este enfoque dado que prima en él, el proceso de comprensión, la visibilización del pensamiento y la ejercitación de las habilidades de observar, comparar y relacionar a través de las rutinas de pensamiento. La Enseñanza para la comprensión se constituye en una oportunidad valiosa para que la acción pedagógica se desarrolle de manera coherente con propósitos de formación previstos. Ello se confirmó con los hallazgos teóricos realizados en el proceso de sustentar las categorías y subcategorías del proyecto, como lugares de conversación permanentes en él.

2.2. Justificación

Con la presente investigación se pretende transformar las prácticas pedagógicas desde el enfoque de Enseñanza para la Comprensión, orientada al fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento de los estudiantes de la Básica Primaria, debido a que estos no muestran un nivel acorde con las competencias requeridas para el grado que cursan, de acuerdo con los estándares básicos de competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Ello incide negativamente en los resultados académicos institucionales y en la prueba SABER e Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Es por ello que, desde esta propuesta investigativa, se realizarán aportes significativos que transformarán la práctica pedagógica y en el educando un mejor desempeño en la competencia lectora y las habilidades de pensamiento.

En la Prueba Saber, según expone el ICFES (2014):

La competencia lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos...en términos generales, la prueba de lectura les propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos -conceptuales e ideológicos-); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice (p.17).

Desde esta perspectiva, se hace necesario que los estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior sede Básica Primaria, desarrollen al máximo su competencia lectora, que puede concebirse como el núcleo constitutivo de las capacidades que posibilitan a los sujetos su introducción progresiva y permanente a los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del campo educativo.

Es un propósito firme y real fortalecer la competencia lectora a través de la Enseñanza para la Comprensión en los grados primero y cuarto, con proyección desde el preescolar hasta el Programa de Formación Complementaria (PFC), donde, además, se cuenta con docentes en formación que, de una u otra manera, interactúan con los docentes y estudiantes de aula mediante las prácticas pedagógicas. El PFC está fundamentado en la concepción integral de la persona humana, sus derechos, deberes y posibilidades de formación y aprendizaje. Su objetivo es aproximar a los docentes en formación a escenarios educativos relacionados prioritariamente con el preescolar y la básica primaria, con el fin de darle aplicación a los principios pedagógicos y de poner en escena los conocimientos adquiridos en dicho programa.

Por otra parte, el enfoque de Enseñanza para la Comprensión es un:

Enfoque pedagógico enmarcado dentro del constructivismo que pretende ayudar a los docentes en la creación de una nueva pedagogía. Ha provisto a los maestros, un marco de referencia que explica, por un lado, cómo se construyen comprensiones profundas y, por

otro, la importancia que ello tiene para el desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo que permita al estudiante resolver problemas de manera flexible y crear productos nuevos y significativos para su cultura (Puentes 2001, citado en Garzón, 2015, p.4).

Si bien es cierto que, las competencias se desarrollan durante toda la vida y que éstas ayudan a la persona para tomar determinaciones frente a diversos problemas y situaciones, se hace necesario empezar a fomentarlas desde la escuela, con el fin de que los niños puedan asumir posiciones críticas y reflexivas que le permitan actuar de manera acertada ante los desafíos que se les presentan.

La ejecución de este proyecto le brinda al educando la oportunidad de adquirir una serie de habilidades lectoras que le permiten captar información, procesarla, comprenderla, y expresarla; además, es necesario desarrollar el componente semántico, morfológico y sintáctico que deben estar presentes en una correcta lectura favoreciendo los conocimientos, la comprensión y el pensamiento al leer.

Por todo lo dicho, la apuesta por realizar un trabajo desde la Enseñanza para la comprensión ofrece un espacio de fortalecimiento de la práctica pedagógica para hacerla más variada, flexible y orientada a los objetivos formativos establecidos, al fortalecimiento de la competencia lectora y de las habilidades de pensamiento, tal como se verá en los capítulos posteriores de este documento.

2.3. Formulación de la Pregunta

¿Cómo se transforma la práctica pedagógica desde el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión como medio para el fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar de los estudiantes de la Básica Primaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar?

Esta aspiración deriva directamente de los análisis realizados a los antecedentes en los que subyace la relación entre la acción del docente y los logros de los estudiantes. Los resultados que se alcancen redundarán en beneficio de la acción profesional del docente y en el desempeño académico y personal de los estudiantes.

2.4. Objetivos

2.4.1. General

Transformar la práctica pedagógica desde el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión como medio para el fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar de los estudiantes de la Básica Primaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar.

2.4.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros investigadores y su aporte a la competencia lectora.
- Implementar estrategias pedagógicas basadas en el enfoque de la EpC encaminadas a fortalecer la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar de los estudiantes de la básica primaria.
- Establecer relaciones entre el nivel de dominio de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar en los estudiantes.

CAPITULO III. REFERENTES TEÓRICOS

3.1. Estado del arte

Esta investigación parte de una revisión bibliográfica de estudios que aportan información relacionada con la práctica pedagógica, la Enseñanza para la Comprensión, la competencia lectora y las habilidades de pensamiento en el contexto regional, nacional e internacional. En este sentido, se pudo detectar que son pocas las investigaciones referidas al fortalecimiento de la competencia lectora por medio de la Enseñanza para la Comprensión y su incidencia en las habilidades de pensamiento en los estudiantes del nivel de Básica Primaria. Sin embargo, se encontraron algunas, las cuales, en su mayoría, aportan elementos significativos a los tópicos considerados dentro de este estudio. Entre las cuales tenemos las siguientes:

3.1.1. Local- institucional:

Con el fin de fortalecer los procesos de afianzamiento de la lectura, la institución se vinculó al Proyecto Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) el cual fue diseñado por el Ministerio de Educación Nacional, este se ha venido desarrollando por fases y se implementa desde el pre-escolar hasta el Programa de Formación Complementaria (PFC).

En la primera fase, el ministerio dotó de libros de la colección semilla a la institución, fueron entregadas cuatro maletas viajeras, las cuales contenía diferentes textos para el uso de los estudiantes. Cabe resaltar que la cantidad de estos libros no eran suficientes para el acceso de todos los grados de la institución.

Como segunda medida, el proyecto se apoyó con el programa Todos a Aprender, capacitando a tutores para orientar a los docentes en el desarrollo de actividades con miras a fortalecer el proceso de lectura y escritura. Estos tutores realizaron la debida orientación a los docentes normalistas.

Durante todos los periodos en cada una de las aulas de la institución se realizan lecturas teniendo en cuenta el cronograma estipulado por la coordinación del proyecto. Las lecturas se asignan teniendo en cuenta los planes de estudio; los docentes tienen la responsabilidad de preparar las lecturas y las actividades para el afianzamiento de cada día.

3.1.2. Regional:

Por otra parte, las investigaciones encontradas a nivel regional han sido enfocadas desde la comprensión lectora con el fin de fortalecer la competencia lectora. En este orden de ideas, es de resaltar los estudios que se han hecho a nivel de la comprensión lectora en los estudiantes y que evidencian en gran medida la problemática que se viven en las aulas de clases de la región. Tal es el caso del proyecto “Estrategias didácticas para la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de la básica primaria de la Institución Educativa No.4 del municipio de Maicao, La Guajira”, en donde se lee que Según Gordillo y Flórez (2009):

En Colombia existe una actitud negligente asumida por algunos docentes e instituciones ante la situación de los niveles de desempeño en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes. Para las autoras, existen divergencias entre la necesidad de crear programas y proyectos que realmente permitan mejorar la calidad académica de los estudiantes (p.4).

Esta consulta aportó para abordar en la presente investigación, la subcategoría comprensión lectora. Las autoras motivan a los docentes de la región para ser movilizados críticos al momento de realizar su acción pedagógica con centro en el uso de estrategias didácticas.

Así mismo, la Fundación Promigas frente a su compromiso de promover la lectura y la comprensión de la misma, resalta su importancia de ésta como una forma de generar lazos que propendan por un compromiso social en el campo educativo, para lo cual diseña y desarrolla el proyecto de Comprensión Lectora. En tal sentido,

El proyecto aborda la problemática de la enseñanza de la comprensión lectora y centra sus acciones en docentes de preescolar y básica primaria. Esto, con el fin de aportar a la transformación de sus concepciones y sus prácticas, con el convencimiento de que este cambio afectará positivamente el desarrollo de los procesos de aprendizaje en los estudiantes (Castañeda Á., 2016, p.107).

3.1.3. Nacional:

Con el afán de mejorar la calidad educativa el Ministerio de Educación Nacional desde el 2011, ha ejecutado el programa Plan Nacional de Lectura y Escritura. Éste sin lugar a dudas, facilita que todas las Instituciones educativas del país puedan brindar a sus estudiantes espacios dinámicos para realizar ejercicios de lectura y escritura dentro y fuera de las instituciones y de las bibliotecas mismas. Su objetivo principal es:

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y del papel de las familias en estos procesos (PNLE, 2011, s.p).

Este programa tiene en cuenta la producción editorial, materiales de lectura y escritura, el fortalecimiento territorial de la escuela y de la biblioteca escolar, la formación de mediadores de lectura y escritura, la movilización y el seguimiento y evaluación (PNLE, 2011, s.p.). Lo cual, permite fortalecer procesos socioculturales por que vinculan a la familia, a la sociedad y se valoran las propuestas locales, tanto en estrategias institucionales y en producción escrita de los estudiantes. Por lo tanto, es preciso anotar que tal programa promueve significativamente la competencia lectora.

En concordancia con lo anterior, instituciones educativas nacionales se han dado a la tarea de involucrar procesos investigativos que buscan encontrar dificultades, superar y mejorar los niveles de competencia lectora en sus estudiantes. Hecho que ha generado gran satisfacción por

los resultados académicos y personales de cada uno de los miembros pertenecientes a la institución.

Para Cardoza, Carmona, Ramos y Ribón (2015) en su tesis de grado: “Estrategias metodológicas para fortalecer las habilidades comunicativas de lectura y escritura de los estudiantes del grado primero de la institución educativa Luis Carlos López de la ciudad de Cartagena” muestran cómo mediante el análisis de las dificultades, la utilización de diversas estrategias lúdico-pedagógicas y ejercicios de atención, concentración y memoria pudieron diseñar una propuesta de lectura y escritura mediante estrategias metodológicas para mejorar las habilidades. Esta investigación, además, arrojó resultados relacionados con niveles de lectura de palabras y de frases organizados en dos grupos:

- Nivel de competencia inicial: donde agrupan a los estudiantes que aun tienden a cometer errores durante la lectura.
- Nivel de competencia avanzado: donde están aquellos estudiantes que son fluidos al leer y que comprenden el sentido del texto.

Por otro lado, Durán, Jaraba y Garrido (2007) proponen una investigación cualitativa en “El desarrollo de las competencias lectoras a partir de un acompañamiento en estudiantes de educación básica del municipio de Galapa-Atlántico”. Tal proyecto busca determinar niveles de comprensión de lectura en los estudiantes. Para ello, diseñaron y utilizaron estrategias metodológicas para promover la comprensión, luego determinaron el efecto de dichas estrategias sobre la comprensión. El resultado de esta investigación arrojó varias conjeturas:

- A nivel reflexivo: Hay conciencia por parte de los maestros sobre el bajo nivel de comprensión en los estudiantes, por parte de los directivos encontraron que no había datos estadísticos que evidenciaran la realización de una prueba y con relación a los estudiantes, los investigadores notaron la poca ejercitación en aspectos de comprensión lectora, lo que los hacía sentir nerviosos, preocupados, evaluados y observados.

- A nivel de diseño: Diseño de talleres, rejillas de análisis por categoría, subcategoría, logros, metodología y entrevistas semi-estructuradas.
- A nivel de trabajo de campo: Se inicia el programa de acompañamiento y la aplicación de la prueba diagnóstica proporcionadas por el Ministerio de Educación Nacional. La cual, es validada y confiable para el grupo investigador; con ella hallaron que existe un índice alto en dificultades de comprensión lectora.

Las conclusiones de la investigación arrojaron que la institución debe adoptar estrategias que potencien procesos de comprensión lectora con más regularidad, ya que en el desarrollo del proyecto los alumnos no lograron pasar a un nivel inferencial, sólo un acercamiento a la misma.

También se encontró la investigación realizada por Henao (2001), titulada “Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: evaluación en escuelas públicas de Medellín” la cual, busca como objetivo principal evaluar y analizar el nivel de competencia lectora de estudiantes de tercer y cuarto grado de la básica primaria. Para ello, utilizaron la: “evaluación de habilidades para comprensión lectora” que tiene en cuenta el reconocimiento de la información, dominio del léxico, manejo estructural, capacidad inferencial y capacidad crítica. Además, preguntas como: ¿Qué es leer bien?, ¿Para qué te sirve leer bien? Y ¿Cómo podrías aprender a leer mejor? Permitieron ver la concepción de lectura que tienen los estudiantes. Los resultados de esta investigación contribuyeron a que los investigadores llegaran a conclusiones y recomendaciones como las siguientes:

- Los estudiantes presentan bajo nivel de comprensión lectora.
- La formación teórica y metodológica de los docentes debe ser prioritaria.
- En cuanto a los libros de texto y el material didáctico deben ser actuales y contextualizados y abundantes.
- Los maestros proyectan un panorama restringido sobre el concepto de lectura.
- El dominio de lectura que tienen los maestros se refleja en los estudiantes.
- Los procesos evaluativos de la lectura deben ser cuidadosos y sistematizados.

- Crear grupos de trabajo para la socialización de estrategias, modelos y experiencias significativas.

Se destaca el artículo “Enseñanza para la Comprensión: Opción para Mejorar la Educación” publicado por José Eduardo Cifuentes Garzón. En dicho artículo el autor realiza un recorrido de manera teórica y práctica sobre el enfoque de EpC con el fin de generar reflexiones y una renovación en las prácticas de los maestros, explicando cada uno de los elementos que integran éste enfoque y la importancia de hacer visible el pensamiento de educandos, como una manera de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe destacar a Rosario Jaramillo, profesora de aprendizaje y enseñanza de la historia en el Departamento de Historia de la Universidad Javeriana de Bogotá, quien colaboró con el proyecto de “Enseñanza para la Comprensión” en la Escuela de Graduados de Educación de Harvard y actualmente realiza investigaciones relacionadas con este proyecto específicamente en el área de historia.

Respecto a la educación básica y media, el colegio San Mateo Apóstol de Bogotá presenta un sistema pedagógico estructurado en el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión, siendo esta institución una de las primeras en aplicar dicha estrategia educativa en la ciudad de Bogotá.

En el tema de Habilidades de pensamiento fue un hallazgo relevante el artículo de Natalia Araya (2014). ‘Las habilidades de pensamiento y el aprendizaje significativo en matemáticas’ donde estudia habilidades como la observación y el razonamiento hipotético propias del área. La autora concluye que las habilidades cognitivas permiten ampliar la comprensión del mundo a partir de las operaciones mentales y de su aplicación para actuar en el entorno de cada quien.

A ello se suma la tesis desarrollada por Mirta Paola Guzmán Castillo y Nury Medina titulada ‘Intervención pedagógica que promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes de segundo grado de la IRD Patio Bonito Nemocón’ en la cual las autoras afirman

que “las habilidades de pensamiento permiten activar y relacionar operaciones mentales” (2014, p.25).

Por su parte, la revista Magisterio dedicó la edición No. 66 al tema de las habilidades de pensamiento. En ella, se encuentran textos como “Las habilidades de pensamiento como prioridad de la educación actual” que se ofrece como editorial de la revista y en la que se recuerda que es un tema ineludible y el artículo “Un modelo del pensamiento reflexivo, creativo y crítico como competencia humana general” de Angel Villarini Jusino, en donde lo plantea compuesto por sistemas de representaciones, operaciones y actitudes (2014).

3.1.4. Internacional:

Desde el ámbito internacional son varias las publicaciones que alrededor de la Enseñanza para la Comprensión se pueden encontrar, pero al abordarse en la presente investigación los aportes desde la EpC para el fortalecimiento de la práctica pedagógica, tiene especial interés el artículo “Enseñanza para la Comprensión” cuyos autores hacen referencia a la importancia de generar verdaderos procesos de reflexión, los cuales aunados a una transformación de las prácticas de los docentes, apuntan hacia la comprensión, ya que “En efecto, la gran mayoría de los estudiantes que se gradúan de la educación básica, lo hacen sin haber comprendido lo que aprendieron. Y esto les sucede no sólo a los estudiantes que logran terminar sus estudios después de muchos fracasos, sino también a aquellos que siempre tuvieron ‘éxito’ en el proceso” (Jaramillo, Escobedo y Bermúdez, 2004, p.531).

De igual manera, se halló en Bolivia el documento titulado “Desarrollo de Habilidades de Pensamiento” donde los autores hacen referencia al funcionamiento de los procesos de pensamiento, a las habilidades básicas de pensamiento tales como, observación, descripción, comparación, clasificación e hipótesis; de igual manera se aborda el desarrollo de la inteligencia. (Palos G., 2015, p.6)

En cuanto a la comprensión lectora se encontró una tesis Doctoral titulada “Desarrollo de la Competencia Lectora, Comprensión y Fluidez a través de un Programa de Tutoría Entre Iguales,

como metodología para la Inclusión” realizada por Vanessa Valdebenito Zambrano la cual investiga el impacto del programa Leemos en Pareja que busca favorecer la construcción del aprendizaje mediante la lectura colaborativa. De igual manera resalta la importancia de la educación inclusiva al momento de desarrollar la competencia lectora. (2012, p.23)

3.2. Referentes Teóricos.

Para el desarrollo de la presente investigación, se llevaron a cabo una serie de consultas que retoman los referentes teóricos de distintos autores, los cuales aportan luces y orientaciones al proceso investigativo. En tal sentido, es importante considerar que:

La revisión de la literatura implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar el problema de investigación. Esta revisión debe ser selectiva, puesto que cada año se publican en el mundo miles de artículos en revistas académicas y periódicos, libros y otras clases de materiales sobre las diferentes áreas del conocimiento (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.61).

De este modo, luego de haber superado ese proceso selectivo de revisión de la literatura, la cual se enmarca específicamente en el campo de conocimiento de la pedagogía, se presenta a continuación, la construcción teórica sobre la cual se fundamentan las estrategias y comprensiones que buscan fortalecer la competencia lectora y las habilidades de pensamiento de los educandos, tomando en cuenta las consideraciones que los autores aportan respecto a conceptos claves como: la práctica pedagógica, Enseñanza para la Comprensión (EpC), la competencia lectora y habilidades de pensamiento.

3.2.1. Práctica Pedagógica

Existen varias definiciones acerca de la práctica pedagógica, diferentes autores la conciben teniendo en cuenta el enfoque pedagógico o epistemológico, así como su apreciación frente a las prácticas.

Si se mira desde su función socializadora, se entiende como “la praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y acciones de los implicados en el proceso educativo” (Fierro, Fortour y Rosas, 1999, p.20). En este sentido, se tiene en cuenta los puntos de vista, vivencias, contextos de todas las personas que intervienen en este proceso, es necesario conocer el ámbito, las concepciones y los intereses de los estudiantes, para así determinar las acciones más pertinentes para el desarrollo de las actividades. Comprender la práctica pedagógica como una praxis social implica que juega un papel en la formación más allá del momento escolar.

Por otra parte, Castro (2007) mira las prácticas teniendo en cuenta la preparación del docente, definiéndolas como “los procesos de formación académica, la experiencia profesional, las creencias, las concepciones pedagógicas, las políticas curriculares, la visión del mundo, la forma de ser de quien organiza y conduzca el trabajo en el aula” (p.113). Lo anterior, hace referencia al proceso vivido por el docente en su formación y su experiencia, los cuales tienen gran influencia en la manera de realizar las praxis; partiendo de toda la formación e influencia del contexto, así es el desenvolvimiento en un aula de clases.

Desde otro punto de vista, se mira la práctica pedagógica como “experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación” (Gimeno, 1997; citado en Diker, 1997, p.120). De este modo, se entiende como un sistema educativo el cual se administra de acuerdo con las normas establecidas, un régimen de cumplimiento que tiene en cuenta los lineamientos impuestos por el Estado para la formación de los estudiantes.

Un aporte interesante acerca de la definición de práctica pedagógica es la que hace Huberman (1999), donde se articulan todos los aspectos abordados por los autores anteriores, su definición hace referencia a un:

Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve (p.25).

Claramente el autor se enfoca en el aporte positivo que se puede realizar a la sociedad gracias a la influencia de una buena práctica. A ello se une la definición de la Universidad Pedagógica Nacional:

Una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales (2000, p.24).

La práctica se debe mirar como un campo de aprendizaje donde se procura el fortalecimiento de las habilidades tanto del docente como de los educandos, es un espacio donde se potencian las capacidades de los individuos apoyados por todo un sistema educativo dispuesto a fortalecer el proceso mediante la ejecución de diversos proyectos diseñados para tal fin.

Por su parte, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) basado en el decreto 272 de 1998; mira la práctica pedagógica como “proceso centrado en la investigación educativa, desde un espacio donde se reconoce al docente con capacidad de interrogarse a sí mismo, de cuestionarse con otros para encontrar nuevos interrogantes. La situación de enseñanza en su multidimensionalidad se convierte en el objeto de conocimiento”. El docente en este caso, ejecuta sus prácticas desde

un punto de vista investigativo, con la capacidad de plantear interrogantes sobre la ejecución de estas, llevándolo a un proceso reflexivo logrando así fortalecer su quehacer.

A ello apunta también la Constitución política de nuestro país cuando establece las finalidades generales en miras a la formación de los educadores dentro de las que se encuentran “a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Art. 109).

De igual forma, Zuluaga (2011), teniendo en cuenta los aportes de Foucault, nos plantean que:

La práctica pedagógica es el escenario, donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Desde la académica lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula. En lo personal, el maestro utiliza elementos como el discurso, relaciones intra e inter personal, ya que, si no las tiene, es seguro que no obtendrá éxito con la población a la cual va dirigida su conocimiento (p.36).

Los autores nos plantean las prácticas de una manera personal, donde el educador involucra su manera de ser y actuar en el proceso de la enseñanza, empleándolos de manera factible para lograr una interacción apropiada con los estudiantes permitiéndole así desarrollar los procesos de la mejor manera.

De igual manera, nos hablan de recuperar la historia de la pedagogía y analizarla para comprender el proceso de formación de la sociedad e identificar como el docente forma ese saber pedagógico al igual que su discurso.

Desde este punto de vista se puede concebir la práctica pedagógica como ese espacio de reflexión y aprendizaje, es un proceso permanente de adquisición de conocimientos tanto del

docente como los estudiantes, tal como lo afirma Bruner (2000) “todas las elecciones de practica pedagógica implican una concepción del aprendiz y con el tiempo pueden ser adaptadas por él o ella como la forma apropiada de pensar en el proceso de aprendizaje” (p.81).

En nuestro país de igual manera se realizaron aportes acerca de este tema; otra mirada la hace Díaz (1990) donde exalta la manera en que se ha incrementado las diferentes concepciones sobre este tema en Colombia. Afirma que:

Quizás uno de los rasgos más significantes del desarrollo intelectual de la educación en Colombia durante esta década ha sido la forma como el campo de la educación se ha abierto tanto a la posibilidad de estudio y comprensión de los problemas del maestro, de su historicidad, de las leyes sociales y discursivas que regulan la selección y organización del conocimiento escolar y las prácticas pedagógicas, como a la búsqueda de alternativas pedagógicas y modalidades investigativas que relievan la participación, la interpretación y la inclusión de los sujetos colectivos escolares a los procesos educativos de la escuela (p.2).

A pesar de los estudios realizados surge la necesidad de avanzar en la búsqueda de comprensiones, analizando los contextos, reconocimientos y normas acerca de las practicas pedagógicas.

Por su parte, Martínez (1990) hace referencia a la pérdida de importancia que tiene hoy en día la pedagogía y la figura del maestro en Colombia. Atribuye esta perspectiva a diferentes factores como lo son la desintegración de la pedagogía a las otras disciplinas del saber, la poca importancia de la historia pedagógica, dándole relevancia a la historia socioeconómica y la degradación de la independencia en el aspecto intelectual del docente. El autor contempla unos elementos indispensables en la práctica pedagógica como lo son el niño, la escuela, la enseñanza, el conocimiento entre otros; “entendidos como una heterogeneidad de prácticas y de nociones que se dan en una sociedad a propósito de una práctica de saber” (p.3).

Partiendo de la idea anterior, Martínez (1999) asume la práctica pedagógica como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico.

Desde todas las miradas, se puede observar el papel estratégico de las prácticas pedagógicas en la formación del educador; estas se convierten en un escenario para confrontar todos esos procesos de formación que se deben aplicar con la realidad y el conjunto de acontecimientos que se presentan en el ambiente educativo.

Este espacio de confrontación es propicio para llevar a cabo la formación intelectual, ética, transferencias de conocimientos, identificación del contexto, formación en cuanto a disciplina y ante todo reflexión y desarrollo de competencias del docente.

En el mismo sentido, en un espacio de práctica pedagógica, la prioridad debe ser la retroalimentación continua, donde los saberes sean llevados a la práctica proporcionando experiencias de aprendizaje, así como el desarrollo de competencias tanto del estudiante como el docente.

a. Estrategias Pedagógicas.

Cuando se habla de estrategias en educación, existen diversas definiciones, una de las más empleadas es la de Mialaret (1984, citado por Romero & Otros, 2012, p.5) quien define las estrategias como “La ciencia o arte de combinar y coordinar las acciones con vistas a alcanzar una finalidad. Corresponde a una planificación para lograr un resultado con proposición de objetivos a alcanzar y medios considerados para lograrlo”. Es así que las estrategias son miradas como un conjunto de acciones organizadas con el fin de lograr un propósito o una meta.

Por otra parte, la Universidad Camilo José Cela, afirma que las estrategias pedagógicas tienen un carácter propositivo, intencional; implican, por tanto, y de forma inherente, un plan de acción, frente a las técnicas que son marcadamente mecánicas y rutinarias. Forman un conjunto de

operaciones mentales: selección, organización, transferencia, planificación, que realiza el alumno cuando se enfrenta a su tarea de aprendizaje con el propósito de optimizarlo. Las estrategias facilitan la adquisición, procesamiento, transformación y recuperación de la información. Tienen un carácter intencional y están sujetas a entrenamiento (2002, p.1045).

Partiendo de lo anterior, se puede resaltar la importancia de las estrategias al momento de adquirir un nuevo aprendizaje, ya que estas permiten abordar el conocimiento de una manera diferente gracias a las acciones que intencional y organizadamente se ejecutan.

De igual manera, se puede mirar como “un proceso planificado con un propósito educativo, que implica un conjunto de acciones, la aplicación de unas herramientas y recursos que permiten acceder a un resultado significativo” (Romero, et. al., 2012). Cuando hablamos de estrategias, no se debe mirar como algo improvisado o tomado a la ligera, hablamos de un proceso debidamente organizado, partiendo del propósito que se desea alcanzar, de la misma manera que de unos recursos que permitan resultados positivos y el cumplimiento de los objetivos.

Las estrategias se convierten en un punto capital de la práctica pedagógica, podríamos decir que traducen a la realidad, el conocimiento que el docente tiene de los estudiantes y los propósitos de formación establecidos desde los proyectos institucionales y los que el docente mismo posee como saber pedagógico. Las concepciones revisadas evidencian la necesidad de planificación y de variedad para que se logren los objetivos de formación previstos.

Las estrategias pedagógicas deben ser muestra de la acción pedagógica institucional, allí debe verse plasmado el modelo pedagógico y los saberes del docente, de forma que se conduzca a los estudiantes por el aprendizaje de los saberes disciplinares y la formación de sus habilidades.

Se puede concluir que las estrategias pedagógicas son un conjunto de ordenamientos y acciones que se desarrollan empleando diferentes técnicas, medios, así como diferentes recursos empleados para planear, ejecutar y realizar una evaluación con el propósito de lograr de forma eficaz los objetivos de aprendizaje establecidos.

b. Planeación:

Dentro de la labor docente es indispensable el proceso de planeación, “donde se organizan las actividades diarias teniendo en cuenta que la planeación es una actividad creadora; mientras más se planea el proceso educativo, más seguridad se tendrá en su desarrollo y en el logro de los objetivos propuestos” (Zilberstein, 2016, p.199). Cuando se lleva un proceso organizado el docente actúa de manera más segura y se desenvuelve de manera más efectiva dentro del aula de clases.

Por su parte, Ortega (2012) centra las planeaciones en el proceso metodológico, afirma que “La planificación de clase, es la actividad que realiza el maestro dirigido a diseñar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, basado en el análisis realizado en el sistema de clases del bloque, unidad o tema de un programa de contenidos” (p.65) las planeaciones deben ir ajustadas al PEI institucional, tomando como base los contenidos establecidos para cada grado. Sin embargo, se manejan de manera flexible, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes tal como lo afirman Nelson y Sánchez (2000) “La planificación diaria de clases es el resultado final de un complejo proceso de planificación llevado a cabo por el profesor. El proceso comienza cuando este determina el itinerario curricular global que debe enseñar. Debe basarse en las necesidades de los estudiantes y en los programas oficiales” (p.37).

En concordancia con lo anterior, desde la planeación, se tienen en cuenta diferentes aspectos como el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y el tiempo que se va a emplear, reconocer los ritmos y posibilidades de organización, hace que el itinerario del que hablan los autores efectivamente se cumpla y se acerque a los objetivos previstos. El ejercicio de planear implica seleccionar desde la gama de posibilidades didácticas, los contenidos, las metodologías, los medios, la manera como se va a evaluar; es decir, que el docente determina la mejor manera de trabajar los contenidos, las competencias al hacer confluir la mejor decisión en los aspectos mencionados.

La planeación se convierte en un proceso estratégico, acerca las definiciones didácticas a las posibilidades institucionales y de aula, hace que la acción prevista sea posible por lo cual también basarse en el conocimiento que el docente posee del ámbito institucional.

A partir de esas definiciones el maestro avanza en su acción pedagógica y la retroalimenta de acuerdo con los resultados obtenidos, de esa manera los logros se convierten en la base de un nuevo proceso de planeación que haga que el proceso educativo sea cada vez más acertado.

3.2.2. Enseñanza para la Comprensión

En este orden de ideas, el ejercicio de la profesión docente en la actualidad, requiere la aplicación de una pedagogía más preocupada por evocar verdaderos ciclos de reflexión-acción, que por el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado hacia la adquisición de conocimientos fácticos, en detrimento del desarrollo del pensamiento. Esto se puede evidenciar así, pues en la mayoría de las aulas de clases se encuentran vestigios de una metodología de enseñanza tradicional, donde priman la memorización, la repetición y el activismo exagerado. Creyendo que, de esta forma, se le está aportando a la construcción de conocimientos por parte de los educandos y el desarrollo de sus comprensiones, frente a los mismos y el mundo que les rodea. Esto se reafirma aún más, cuando “Varios estudios han documentado la falta de comprensión de los estudiantes acerca de ideas clave en las matemáticas y en las ciencias y de su visión parroquial acerca de la historia o de su tendencia a reducir complejas obras literarias a estereotipos, etc.” (Perkins & Blythe, 1994, p.1).

Es necesario que el maestro, desde una dimensión más reflexiva de la pedagogía, analice la manera como desarrolla su proceso de enseñanza y la forma como están aprendiendo sus estudiantes, buscando si se están alcanzando los niveles de comprensión requeridos frente a los conocimientos. Pues, bien es cierto que “Los profesores saben muy bien que con frecuencia sus estudiantes no comprenden conceptos clave como deberían hacerlo” (Perkins & Blythe, 1994, p.1).

El fortalecimiento de la competencia lectora y el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, es una tarea que se ha visto aplazada por la mayoría de los docentes en los diferentes establecimientos educativos del país (incluida la Normal Superior). Esto se puede evidenciar, entre otras cosas, en una finalidad propedéutica de las ciencias, según la cual, la enseñanza de las ciencias en la escuela debe orientarse a la selección de conceptos que servirán de base para los estudios superiores, siendo una idea arraigada de manera firme en los sistemas educativos (Furió, Vilches y Romo, 2001; citado en Meinardi, 2010). De lo cual no resultaría nada extraño que también sea un paradigma fuertemente incrustado en las concepciones de muchos docentes en las escuelas colombianas. Ante este panorama, es preciso empezar a fomentar desde el aula de clases, la ejecución de actividades que promuevan la comprensión, el desarrollo del pensamiento y no solamente la adquisición de conocimientos fácticos o teóricos, por parte de los niños.

Continuando esta línea de pensamiento, desde hace algunos años, surge una propuesta en el marco del Proyecto Zero, impulsada por varios profesores e investigadores, integrantes de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard y desde la cual se ha planteado que:

Los miembros del Proyecto de Enseñanza para la Comprensión, en un esfuerzo de cinco años financiado por la Fundación Spencer, han venido investigando la naturaleza de la comprensión, han desarrollado un enfoque hacia la enseñanza para la comprensión, y lo han ensayado en varias situaciones en el aula durante los últimos años (Perkins & Blythe, 1994, p.3).

De esta forma, el Proyecto de Enseñanza para la Comprensión (EpC), ha diseñado un enfoque que tiene como objetivo primordial orientar una enseñanza basada en la comprensión por parte de los maestros. Según Perkins & Blythe (1994) dicho enfoque incorpora “Un sencillo esquema, dividido en cuatro partes, [que] les proporciona a los profesores un lenguaje y una estrategia para mejorar sus esfuerzos en la enseñanza para una mayor comprensión” (p.1).

El esquema propuesto por la EpC propone ciertos elementos que se pueden considerar, al momento de realizar las planificaciones de clases o el diseño de los currículos a nivel

institucional. Este esquema está constituido por: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y la valoración continua. Valga la pena aclarar que, si bien inicialmente se indica este orden de presentación, este no amerita su aplicación en esta misma secuencia, ya que cualquier maestro puede empezar su diseño por donde más le interese.

Según Perkins (1999) los **Tópicos Generativos** se constituyen en temas, conceptos, teorías o ideas que se caracterizan por ser centrales en torno a la disciplina, atractivos y accesibles para los estudiantes permitiendo su correspondiente relación e interdisciplinaria con otras áreas del saber. Por su parte, las **Metas de Comprensión** se plantean como objetivos finales que permiten darle sentido a la instrucción, consideradas también, como esas comprensiones más importantes que los maestros desean alcanzar en el proceso de formación. A su vez, los **Desempeños de Comprensión** conforman el núcleo que hace evidente el desarrollo de la comprensión, expresándose en acciones que promuevan el desarrollo del pensamiento, la secuencia y dirección. Mientras que, la **Valoración Continua** permite establecer criterios y diferentes formas de evaluación, reflexión y realimentación; presentes en todos los momentos de la instrucción, como un proceso cíclico.

Al respecto los maestros investigadores plantearon los siguientes interrogantes para asumir una postura crítica sobre cada elemento de la EpC:

- ✓ Tópicos Generativos: ¿Qué temas o contenidos significativos son centrales a las áreas del saber y como plantearlos de una manera creativa para que despierten el interés en los estudiantes?
- ✓ Metas de comprensión: ¿Cómo planear metas de comprensión que reflejen las comprensiones más importantes que se quiere alcanzar de los estudiantes?
-¿Qué comprensiones queremos que nuestros estudiantes alcancen de acuerdo con las necesidades de su contexto.
- ✓ Desempeños de Comprensión: ¿Qué acciones o actividades constituyen verdaderos desempeños de comprensión en el aula?
- ✓ Valoración Continua: ¿Cómo ofrecer una valoración oportuna y constante en los diferentes procesos de enseñanza –aprendizaje?

-¿Establece el docente criterios de evaluación propicios para valorar el trabajo de los estudiantes?

Ahora bien, en este punto, es importante destacar la presencia de unas Dimensiones de la Comprensión, las cuales han de tenerse presente para el diseño de las metas y desempeños de comprensión. Estas son: La Dimensión de Contenido (haciendo referencia a cuál es el conocimiento), la Dimensión de Método (cómo se llega al conocimiento), la Dimensión de Propósito (cómo se utiliza el conocimiento), y la Dimensión de Formas de Comunicación (cómo se expresa el conocimiento). Cada una a su vez, determina unos niveles de comprensión: ingenuo, principiante, aprendiz y de maestría.

Desde los planteamientos de Perkins (1999) en:

- El nivel de comprensión ingenua los conocimientos están prácticamente basados en un nivel intuitivo donde los educandos son pocos reflexivos y no ven la relación entre lo que aprenden en la escuela y su aplicabilidad en la vida cotidiana, por lo tanto, no demuestran dominio de lo que saben.
- El nivel de comprensión de novatos los estudiantes destacan algunos conceptos y establecen conexiones simples, pero el proceso de construcción del conocimiento se desarrolla de manera mecánica, sin mediación de un proceso reflexivo profundo, los estudiantes se refieren a las evaluaciones, calificaciones y libros de textos del maestro, como una fuente incuestionable de validación.
- El nivel de comprensión de aprendiz, se parte de un uso flexible de los conceptos o ideas de la disciplina, la construcción del conocimiento se percibe como una tarea compleja, donde con apoyo, los educandos pueden llegar a establecer relaciones entre el conocimiento disciplinario y su vida cotidiana, además de una expresión y comunicación de conocimiento flexible y adecuada.
- El nivel de comprensión de maestría, el educando se caracteriza por ser integrador, creativo y crítico. En este nivel, los estudiantes son capaces de moverse con flexibilidad y establecer los criterios por los cuales se construye y se convalida el conocimiento en una disciplina.

La construcción del conocimiento es una tarea compleja, en la cual se ven enfrentadas las cosmovisiones y la argumentación, utilizando el conocimiento para resignificar el mundo que les rodea. El conocimiento es expresado y comunicado a otros de manera creativa, reflejando en muchos casos, el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante.

Tomando como base todas las consideraciones anteriores, se mira el enfoque de la EpC desde una perspectiva pedagógica, innovadora e interesante para aplicar en las aulas de clases y promover con las estrategias adecuadas el fortalecimiento de la competencia lectora y el desarrollo del pensamiento. Más aún, cuando el maestro ya se ha hecho consciente de que no siempre alcanza en sus educandos los niveles de comprensión que se requieren. Y que, además, debe luchar con el hecho de que “con frecuencia los estudiantes tienen oportunidades limitadas para comprender o darles sentido a algunos temas, porque muchos currículos han enfatizado la memoria más que la comprensión” (Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos, 2000, p.5).

En consecuencia, desde la enseñanza para la comprensión el ejercicio didáctico y su transposición encuentran mayores posibilidades de aplicación y puntos en común, desde los cuales se puede potenciar el desarrollo de las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar de los educandos. Logrando así que la meta sea “una forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje que ponga la comprensión en primer plano y en el centro del escenario la mayor parte del tiempo” (Perkins, citado en Stone, 1999, p.4). De este modo, se logra reconocer la necesidad de adoptar nuevas metodologías y estrategias, tales como la utilización de rutinas de pensamiento, analogías, observaciones dirigidas, entre otras más, que reconocen la importancia de estimular el desarrollo de la comprensión del conocimiento, más que su simple adquisición, pues ello se evidenciará más adelante en formas múltiples de aplicación y representación del saber, en cada una de las realidades de los estudiantes.

Desde el enfoque de la EpC, la comprensión es vista como “una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicar, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlos, aplicarlos, presentar analogías y representarlos de una manera nueva”

(p.2). Por otra parte, Stone (1999) “define la comprensión como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno hace” (p.5).

Finalmente, desde el mismo enfoque también se pueden realizar el diseño de unidades que promuevan la comprensión, y por ende, el desarrollo del pensamiento. Demostrando, principalmente, una articulación armoniosa entre las metas, desempeños, dimensiones y niveles de comprensión. De este modo, se hace evidente que la comprensión, desde una perspectiva de desempeño, apunta hacia las metas de comprensión y que “como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. [Pues] cuando así lo hacemos, les estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde dónde construir y aprender” (Perkins, 1997, p.1).

3.2.3. La Competencia Lectora

La vida actual exige ser competente para poder interactuar en cualquier campo de desarrollo del ser humano. En tal sentido, la competencia lectora no debe ser vista como aquella que se adquiere sólo al inicio de los primeros años escolares; al contrario, ésta debe ser considerada un proceso que se perfecciona con el trasegar de los años y con las experiencias directas de aquellos que la viven y la cualifican. Según, el Marco de la Evaluación Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes PISA (2006), dicha competencia es:

Un conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan (p.48).

Por lo anterior, organizaciones internacionales, nacionales y expertos en el campo de la educación consideran importante promover la competencia lectora. Debido a que su desarrollo lleva a que la persona se desenvuelva fácilmente en su entorno, haciendo comprensiones durante

el recorrido por un texto determinado, lo que permite relacionar, reflexionar, proponer, y poner en práctica todo el bagaje, comprensión y conocimiento que se adquiere al momento de leer.

Se observa que estos organismos internacionales se expresan sobre esta competencia bajo perspectivas comunes:

Así pues, para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006) la competencia lectora de la persona, permite visualizar y así obtener sus propósitos, ampliar conocimientos y capacidades y ser partícipe de la sociedad, ya que se le facilita hacer comprensión, utilización y reflexión sobre textos escritos.

Para evaluar dicha competencia se tiene presente que los alumnos poseen ciertas habilidades para elegir qué tipo de texto desea leer; bien sea, textos continuos como: las narraciones, las noticias, entre otros o textos discontinuos como: textos publicitarios, párrafos con separaciones de imágenes, diagramas, textos científicos o simplemente un manual de instrucciones. La variedad de textos es inherente a la realidad en que se pueda desenvolver un ciudadano del común (PISA, s.f.).

En la misma línea, las pruebas PIRLS (2006) Estudio Internacional del progreso en Competencia Lectora define esta competencia como aquellas capacidades lingüísticas adquiridas bajo la comprensión y la utilización de la misma en sociedad. Las cuales, son requerimientos sociales y que a su vez pueden ser valoradas o criticadas por el mismo lector.

PIRLS también considera que en la edad infantil las personas consiguen la competencia lectora por medio de actividades y experiencias variadas, las cuales deben estar enmarcadas en la diversidad contextual que rodea a la persona. Por lo tanto, la competencia se adquiere principalmente en casa y en las instituciones educativas, donde cada instancia puede proveer de recursos y actividades distintas que conllevan al fomento de ella.

Además, el estudio tiene en cuenta tres aspectos importantes que los estudiantes pueden desarrollar para la adquisición de la competencia lectora, pues, permite en los estudiantes:

procesos de comprensión (la localización y obtención de información explícita, realización de inferencias directas, la interpretación e integración de ideas e información, el análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales); propósitos de la lectura (la experiencia literaria y la adquisición y uso de la información); y las conductas y actitudes ante la lectura las cuales dan soporte a lo que se lee y la plena construcción del potencial de la persona en un ambiente ilustrado.

Estos tres elementos: los procesos, los propósitos y las conductas y actitudes, son factores que se hacen evidentes en la práctica diaria. En muchos casos, tal como se ha visto desde la descripción del contexto de este proyecto, los vacíos en uno de ellos tienen repercusiones en los demás, por lo cual debe trabajarse en el fortalecimiento de todos: los propósitos como el móvil de la acción pedagógica, los procesos que tienen un soporte teórico general, pero se desarrollan de manera personal y las actitudes que, sin duda, se relacionan con un ambiente propicio para que el proceso lector se dé.

Tal como se había mencionado en la Justificación, a nivel nacional, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2014) “establece que la competencia lectora se centra en la manera como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos, comprendan información explícita e implícita, establezcan relaciones, realicen inferencias, saquen conclusiones y asuman posiciones argumentadas, es decir que en el proceso lector se ponen en juego, más allá de un proceso mecánico, el desarrollo de las habilidades de pensamiento del lector” (p.17).

En este orden de ideas, se puede decir entonces que el lenguaje por medio de sus múltiples expresiones permite que el ser humano conozca el mundo o interactúe con él. La competencia lectora siendo parte esencial del lenguaje, presume en un sentido muy amplio, la adquisición de diversas habilidades que posibilitan en la persona, capacidades para actuar e interactuar con el medio que lo rodea. Es así que autores destacados en el ámbito educativo han considerado que tales habilidades pueden llevar al lector a conectarse con un texto, apropiarse de su contenido, a ponerlo en práctica, a relacionarlo con otros y con el medio.

En este sentido, Solé (2012) que la competencia lectora puede comenzar a cimentarse con la práctica regular de la lectura, buscando siempre las conexiones y al gusto por leer, ya sea de forma individual o grupal (familia, amigos o escuela) posibilitando espacios donde se desarrolle la afectividad entre la lectura y el lector, dando pie a una continuación durante toda la formación de la persona. La competencia se incrementa en la medida en que se sumerge y se exploran campos disciplinares, porque hay la posibilidad de cuestionar, contrastar y fortalecer el pensamiento conllevando a nuevos conocimientos.

Desde otra perspectiva, Durbán y García (2008) manifiestan que la competencia lectora es un punto de intersección junto con el pensamiento reflexivo; donde la primera, es la capacidad para hacer comprensiones de un contenido por medio de un texto y el segundo, es la posibilidad de reflexionar sobre los hechos y así poder analizarlos. Todo ello, con el fin de desarrollar las prácticas lectoras y las habilidades intelectuales.

Pérez (2014) considera que no hay consenso en la conceptualización de competencia lectora y comprensión lectora, ya que en ocasiones algunos dan por bien sentado un mismo significado para ambas o en el caso de la comprensión lectora, que es conceptualizada desde varios puntos de vista. Por lo tanto, la autora define la comprensión lectora como la capacidad individual de objetivar y comprender el pensamiento del autor de un texto escrito y ve la competencia lectora como una habilidad propia del ser humano, quien tiene la capacidad para hacer uso práctico y útil de las comprensiones adquiridas durante la lectura en las relaciones personales y con la sociedad que lo rodea.

Entonces, si para ser un lector competente se hace necesario desarrollar la comprensión de lectura, se debe recordar que existen concepciones lingüísticas, sociolingüísticas y psicolingüísticas que dan una explicación amplia de dicho fenómeno. Es necesario aclarar, que no son fenómenos que se realicen por separado, al contrario, son representaciones de lectura.

En lo lingüístico, el texto escrito cobra un valor semántico, ya que la comprensión del texto surge de la significación del vocabulario y sus oraciones. En lo sociolingüístico se considera la comprensión que se le da a un texto partiendo de un conjunto de signos que cobran vida en un

determinado contexto social. La parte sociolingüística de la comprensión, permite identificar las comprensiones que se pueden extraer de un texto, dependiendo en gran medida de las variaciones lingüísticas que presente un contexto determinado o situación social en el que el individuo se desarrolla. Y en relación con lo psicolingüístico, el texto lleva en sí un significado que varía dependiendo de los conocimientos del mundo que posee el lector; es decir, el lector realiza sus comprensiones dependiendo su nivel de experticia en el tema y las circunstancias que lo rodean.

Teniendo en cuenta lo anterior, los Estándares Básicos de Lenguaje (2017) consideran que para tener una actividad lingüística el individuo debe comprender y producir. Aplicando éste pensamiento a la competencia lectora, como parte esencial del lenguaje, se puede intuir que, para comprender y producir, el lector deberá básicamente ser competente al momento de: abstraer, analizar, sintetizar, inferir, inducir, deducir, comparar, y asociar, para que poder organizar el pensamiento y las acciones. Además de construir auto conceptos de sí y de la sociedad para inmiscuirse al mundo que lo rodea.

En cuanto a los niveles de competencia lectora se dice que, según las habilidades desarrolladas así será la competencia lectora. La OCDE (2006) luego de hacer diferentes análisis de los resultados obtenidos en las aplicaciones de la prueba PISA considera los siguientes niveles:

- Nivel 5: En él se ubican los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados. Son estudiantes que muestran una comprensión detallada de dichos textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder al reactivo. Pueden recurrir a conocimiento especializado, evaluar críticamente y establecer hipótesis.
- Nivel 4: Alumnos que pueden responder a reactivos difíciles, como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje. Pueden evaluar críticamente un texto.

- Nivel 3: Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada. Ubican fragmentos múltiples de información, vinculan distintas partes de un texto y relacionan dicho texto con conocimientos familiares o cotidianos.
- Nivel 2: Los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla.
- Nivel 1: En ese nivel están los alumnos que sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.
- Nivel por debajo de 1: (menos de 335 puntos). Están los alumnos que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas.

Según, Wells (1987) y Freebody y Luke (1990), citados por Solé (2012) existen niveles que debe alcanzar el lector para desarrollar su competencia lectora, estos son:

- Nivel ejecutivo: Se debe conocer y usar los códigos escritos, reconocer letras, palabras, letras, textuales. frases y estructuras.
- Nivel funcional: La lectura posibilita dar cuenta de lo que exige el diario vivir.
- Nivel instrumental: Donde el dominio de lectura es esencial para adquirir saberes e información de los demás.
- Nivel epistémico o de lectura crítica: La lectura es tomada como medio para desarrollar y contrastar el pensamiento. Así mismo, este nivel le permite al lector concientizarse de

que cada texto tiene un sello particular, por lo tanto, visiones del mundo totalmente diferente a otro.

Por otro lado, el MEN (s.f.) propone tres niveles de lectura, los cuales se detallan a continuación:

- La Lectura Literal: nivel de lectura denominado inicial por que el lector sólo decodifica básicamente la información. Es una forma de recuperar información, donde se pone en juego las interpretaciones que exigen desarrollar pre-saberes, hipótesis y valoraciones.
- La Lectura Inferencial: En este nivel de lectura se deben realizar hipótesis y extraer intenciones en lo leído, para ir más allá de lo que expresa el texto. Es una manera de realizar deducciones e interpretaciones valiéndose del contexto, la cultura y los pre-saberes.
- La Lectura Crítica Intertextual: Este nivel busca que el lector tome una posición crítica frente al texto. Hacer metacogniciones con otros textos y con otras situaciones de la vida real.

En la misma línea, Durango (2015) propone tres tipos de lectura: primero, una lectura literal que es un nivel básico de lectura donde se lee lo superficial del texto (lo explícito, lo local) y se identifican detalles como: nombres, personajes, tiempos y lugar del relato. También se reconoce la idea principal del texto o del párrafo, las secuencias de lo que ocurre, los hechos y acciones se pueden identificar con facilidad. Así, mismo se identifica la estrecha relación entre las razones explícitas (causa) relacionadas con lo que sucede (efecto) en el texto.

Segundo, la lectura inferencial. Ésta, necesita niveles altos de abstracción constituye la información que no está escrita explícitamente en el texto (lo implícito, global). Las inferencias se forman cuando el lector es capaz de relacionar y asociar las comprensiones realizadas a nivel local y global sacando hipótesis e ideas nuevas. Este nivel de lectura lleva a inferir detalles, relaciones de causa y efecto valiéndose de conjeturas e hipótesis, secuencias de acciones e ideas

principales no expresadas explícitamente en el texto. Además, permite predecir acontecimientos e interpretar el lenguaje figurativo partiendo de la significación literal en el texto.

Tercero, la lectura crítica es de tipo evaluativa. Aquí, se ponen en juego los saberes previos del lector, el criterio y el contenido de lo que se ha leído. En ese sentido, el lector debe tomar distancia del texto para poder asumir objetivamente una posición, permitiendo que se pueda tener un punto de vista con relación a lo que lee; es decir, se crean puntos de vista sustentados y documentados. Este nivel posibilita al lector comparar fuentes para dar adecuación y validez a determinada información y la evaluación y apropiación, donde las partes son evaluadas dependiendo la moral y los valores que maneje el lector.

a. Comprensión lectora

La comprensión de un texto va más allá de lo que se ve con los ojos, es saber conectar el conocimiento que se tiene del mundo con el texto escrito para así llegar a una comprensión eficaz. Al respecto, Smith (1990) considera que para comprender se hace necesario dos aspectos: la información que tiene el lector en su mente (información no visual) y la que presenta el texto (información visual).

En la misma línea, el MEN (1998) expone que para comprender lo que el autor de un texto quiere expresar, el lector deberá elaborar una relación entre lo que lee, lo sabe y el medio que lo rodea. La lectura tiene un objetivo claro: la comprensión. Cuando ésta se da, es porque el lector ha sido capaz de relacionar sus saberes y su experiencia mediante un proceso flexible de construcción de sentido sobre lo que lee.

Según Goodman citado por Castañeda (2016):

La comprensión siempre resulta el producto de todo acto de lectura. Durante la lectura, el lector está dedicado a comprender, es decir, trata de dar sentido al texto. Es importante distinguir entre comprender como proceso y comprensión como producto; generalmente la evaluación de la lectura se centra en la comprensión como

producto, medido por algún instrumento. Las relaciones entre comprender y comprensión no son simples, pues lo que uno sabe luego de la lectura es el resultado de lo que sabía antes de leer, unido a lo que está leyendo (p.49).

Durango (2015) extiende su mirada con respecto a la comprensión ya que, afirma que una competencia en lectura (interpretar, argumentar y proponer) se alcanza siempre y cuando exista una previa comprensión de un texto. Lo cual, consiste en “activar o construir un esquema que proporcione una explicación coherente de las relaciones entre los objetos y los eventos mencionados en el texto” (p.160).

Pérez (2014) considera que la comprensión lectora (*Reading Comprehension*) permite al individuo desarrollar capacidades para poder entender de forma imparcial lo que ha leído. Para la autora, esta connotación se enmarca en el ámbito la competencia lectora (*Reading Literacy*). Así que, cuando el lector tiene la *habilidad* de poner en práctica lo comprendido (competencia lectora) es porque ha podido realizar una previa comprensión delo que un autor quiere dar a conocer.

En palabras de Solé “...leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para leer significativamente (...) cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo” (1992, p.39). Por lo tanto, la comprensión lectora implica leer *significativamente*; es decir, lleva al lector al aprendizaje. Sin embargo, esto se da por que la lectura brinda nueva información y a la vez permite al lector ser crítico respecto a ciertos conceptos que se tratan en la lectura. Así mismo, cuando existe una comprensión lectora es porque ha habido un acercamiento al mundo del autor, lo que permite comprender el significado que éste quiere dar a conocer.

Es decir, de acuerdo con el texto que se lea y el grado de dificultad que implique para comprenderlo, se desarrollan los niveles de lectura ya descritos, los cuales implican procesos cognitivos y habilidades de pensamiento diversas. El docente debe entonces, conocer el tipo de texto a trabajar y la forma cómo éste fomenta el desarrollo de los procesos cognitivos y el avance en los niveles de lectura.

3.2.4. Habilidades de Pensamiento

Uno de los retos de la educación es enseñar al estudiante a pensar, por lo tanto, es necesario el uso de estrategias metodológicas, modelos enseñanza y de evaluación que estimulen a los estudiantes a desarrollar al máximo su capacidad cognitiva, con el fin de favorecer las competencias comunicativas y el logro de aprendizajes significativos. El desarrollo de estas habilidades de pensamiento o destrezas intelectuales permiten al educando una profundización del conocimiento a medida que va construyendo los nuevos aprendizajes.

Cabe señalar la importancia de potenciar las habilidades de pensamiento en los estudiantes porque permiten la adquisición e integración de nuevos aprendizajes mediante la organización y almacenamiento de la información que percibe del contexto. Estas habilidades de pensamiento son las herramientas con las que cuenta el alumno para procesar los contenidos y profundizar en el conocimiento. Sin recurrir al menos a una de ellas, el conocimiento se convierte en un cúmulo de información, que puede ser fácilmente olvidado por el alumno.

Por otra parte, al desarrollar habilidades cognitivas básicas de los estudiantes les permite estimular el pensamiento y la capacidad que tiene el individuo de conocerse a sí mismo para anticipar la forma de pensar de los demás. Es un proceso donde las personas aprenden a razonar y pensar partiendo de la autorregulación y control del conocimiento para desarrollar un aprendizaje. Todo esto implica que la persona sea capaz de comprender la forma cómo piensa y aprende y, de esta manera, aplicar ese conocimiento sobre estos procesos para obtener mejores resultados.

Para desarrollar la capacidad intelectual, se deben fortalecer las habilidades de pensamiento a través de los diferentes procesos educativos partiendo de las adecuaciones curriculares, para favorecer la integración de los aprendizajes significativos, lo que permite al educando organizar y reestructurar el conocimiento, para que pueda llegar a ser autónomo y consciente de su progreso intelectual de la misma forma en que articula las habilidades de pensamiento.

Dicha posición se fortalece con el concepto de habilidades del pensamiento expuesto por Ortiz (2010, p.1) el cual indica que “(...) están relacionadas con la cognición, que se refiere a conocer, reconocer, organizar y utilizar el conocimiento”. Sin duda, las habilidades de pensamiento se orientan a la comprensión y a la mejora de la capacidad de razonar del individuo, y enlazan conocimientos para realizar una tarea o dar solución a un problema. Para Santrock (2006, p.287) “El pensamiento implica manipular y transformar información en la memoria. Con frecuencia esto se hace para formar conceptos, razonar, pensar de manera crítica, tomar decisiones, pensar de manera creativa y resolver problemas”.

El niño asocia el saber adquirido con las experiencias de su entorno, por tanto, todas aquellas experiencias que vive le permitirá transformar y adquirir un nuevo conocimiento mediante el análisis y el razonamiento de lo aprendido.

En este sentido, “las habilidades de pensamiento son las capacidades y disposiciones para hacer las cosas. Son la destreza, la inteligencia, el talento o la acción que demuestra una persona. Estas habilidades de pensamiento deben permitir a la persona relacionarse con la diversidad cultural, darle una mayor capacidad para lograr sus objetivos” (Palo G., 2009, p.7).

Es importante señalar, que las escuelas y por ende los maestros son los encargados de desarrollar y potenciar las habilidades de pensamiento en los educandos; este desarrollo se logra creando culturas de pensamiento en el aula, promoviendo un pensamiento individual o colectivo del lenguaje oral y escrito en nuestros educandos.

Teniendo en cuenta lo anterior, Perkins (1995) citado por Lara C. (2012), destaca “la importancia de que la escuela desarrolle la inteligencia de los alumnos, lejos de la tendencia de concebirla como una cosa predeterminada y fija, por lo que propone, el desarrollo de actitudes más positivas que los lleven al aprendizaje, así como también, al pensamiento mediante la enseñanza del eje de aprender a pensar” (p.87).

Paralelamente a esto, se debe fortalecer el pensamiento en los niños de una manera social, debido a que se colocan en juego las experiencias y los conocimientos previos que el estudiante posee

del mundo que lo rodea; desde el aula de clases se deben potenciar actividades que lleven a los estudiantes a realizar acciones de pensamientos motivantes para generar reflexiones profundas en las diferentes áreas del saber.

Cuando el ser humano trata de profundizar en el conocimiento, es cuando se hace necesario una habilidad específica que le permita asimilar y razonar sobre lo que desea aprender, Meza citado por García (2015) propone tres habilidades o destrezas de pensamiento, que estimulan los procesos metacognitivos que se utilizan para la adquisición de los contenidos significativos, ellas son:

- **Observar:**

A través de la observación, el ser humano reconoce intencionalmente y de acuerdo con su interés y habilidad, una situación u objeto para detectar sus cualidades, tipologías, propiedades o características.

Para observar se requiere del uso de los sentidos para captar las características de las personas, objetos, eventos o situación, además, de percibir y prestar atención selectiva para analizar y organizar la información en la memoria. El resultado de la observación es la formación de imágenes mentales de aquello que fue observado y que puede ser recordado en cualquier momento.

La habilidad de observar es importante porque permite descubrir problemas y encontrar explicaciones. Para favorecer este proceso se recomienda observar figuras, visualizar imágenes reales, examinar objetos y plantear la búsqueda de atributos desde diferentes focos de interés.

El resultado de la observación se puede expresar en forma precisa y ordenada a través del lenguaje verbal o escrito, permitiendo enumerar e integrar las características observadas, en un todo significativo.

- **Relacionar:**

En la relación se llega un paso más allá en el procesamiento de la información, es decir, se consideran partes de características de una misma variable provenientes de la comparación y se conectan mediante un nexo entre ellas.

La habilidad de relacionar está estrechamente ligada a la habilidad de comparar porque nos permiten enunciar criterios de semejanzas y diferencias entre objetos, personas, animales o situaciones vividas. Además, se pueden incentivar la relación en clase resolviendo analogías, completando secuencias lógicas de hechos o historias, estableciendo relaciones entre dos o más conjuntos.

- **Comparar:**

Es el proceso a través del cual se establecen relaciones y diferencias entre los elementos agrupados de un conjunto. Es el establecimiento de diferencias y semejanzas entre personas, objetos, eventos o situaciones. El establecimiento de semejanzas permite generalizar, el de diferencias particularizar y como consecuencia de ambos: comparar.

En la comparación el concepto de variable facilita el proceso, se trata de identificar y especificar, variable por variable, las características que hacen que los pares de personas, objetos, eventos o situaciones que se comparen, sean semejantes o diferentes entre sí (García P, 2015).

En este sentido, la comparación es un proceso básico que constituye el paso previo para establecer relaciones y diferencias, y que desde el nivel de la básica primaria es utilizado con mayor frecuencia porque permite a los estudiantes comparar situaciones de historias, narraciones, casos, con situaciones de la vida cotidiana. Así mismo, se emplea para comparar las características de las cosas o eventos desde las diversas áreas del saber.

Estas habilidades de pensamiento, les brinda a los estudiantes la posibilidad de ampliar las concepciones que tienen del mundo mediante la puesta en común de todos los procesos mentales asimilados con sus propias vivencias del contexto donde se desenvuelven, y usan el conocimiento para la resolución de problemas cotidianos presentes en su entorno.

En este sentido, todas las acciones de enseñanza y aprendizaje estarán encaminadas a la creación de nuevos esquemas de pensamiento que trasciendan el aula de clases y que permitan visionar unos estudiantes críticos, analíticos, argumentativos y sobre todo preocupados de su propio aprendizaje; que sean capaces de construir un mundo mejor con nueva perspectiva de crecimiento. A su vez, unos docentes idóneos, innovadores, reflexivos de su propia práctica, flexibles, creativos, generadores de aprendizajes significativos, capaces de asumir los nuevos retos que les propone la sociedad moderna.

a. Pensamiento visible.

La capacidad de pensar es propia del ser humano, su pensamiento va evolucionando paulatina y naturalmente en cada una de las etapas del desarrollo humano, permitiéndole avanzar a niveles cada vez más altos, para comprender el mundo que lo rodea, las ideas de los demás y las suyas propias mediante la percepción, la atención y la memoria.

Pensamiento visible es un enfoque, basado en investigaciones, que promueve el desarrollo del pensamiento en el estudiante a través de las distintas disciplinas. El Pensamiento visible crea habilidades para pensar, entre otras: la curiosidad, la comprensión y la creatividad. No se centra únicamente en las destrezas de pensamiento, sino en las oportunidades para usar el pensamiento. Para Perkins, citado en Salmon (2017, p.6) “el aprendizaje es resultado del pensamiento. Esto nos lleva a concientizar la importancia de promover el pensamiento en los estudiantes y hacerlo visible para que el estudiante entienda su forma de aprender”.

En tal sentido, una necesidad principal de los docentes en el aula de clases que intentan promover el pensamiento en las diferentes áreas del saber, es hacer visible el pensamiento, para fortalecer los procesos de enseñanza y la consecución de metas o tareas propias de cada área. Para Ritchhart y Perkins (2005) “las escuelas deben ser culturas de pensamiento para las escuelas; es decir, el maestro debe estar aprendiendo constantemente” (p.85).

Hacer visible el pensamiento es una tarea fundamental dentro de la escuela, solo así se podrán tener en cuenta las comprensiones previas y aprendizajes posteriores de los estudiantes. Perkins,

citado por Salmon (2009) “sostiene que el pensamiento es invisible; entonces, al hablar de pensamiento nos encontramos con algo abstracto y difícil de explicar. Sin embargo, es obvio que el ser humano utiliza su pensamiento para resolver problemas, razonar, imaginar, crear, buscar evidencia, relacionar, conectar, preguntar, etc” (p.4).

Para hacer visible el pensamiento de los estudiantes se requiere un tipo de estructura organizativa. Para ello, los programas sobre Visibilización del Pensamiento del Proyecto Zero usan las rutinas de pensamiento concebidas como “estrategias cognitivas muy fáciles de seguir. Consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que generan pensamiento en los estudiantes” (Ritchhart y Perkins, citados por Salmon 2009, p.4).

Al proveer un registro de visibilización del pensamiento de los niños, permite a los docentes ver, analizar y retroalimentar lo que los estudiantes están aprendiendo y dónde necesitan ayuda. Así mismo, cuando “las rutinas de pensamiento pasan a ser parte de las vivencias diarias del aula y tanto los alumnos como los maestros las adoptan para constituir las en parte de la dinámica natural del salón, estamos hablando de culturas de pensamiento” (Ritchhart, 2002, citado en Salmon, 2009, p.5).

Por otra parte, el pensamiento humano es el que lleva continuamente a que el conocimiento cambie y evolucione en el tiempo, empleando diversas formas de representaciones ordenadas e interconectadas de manera visible, ayudando a los estudiantes a construir un pensamiento auténtico en vez de solo memorizar hechos.

Al ser las rutinas de pensamiento un elemento valioso que contribuye a la visibilización del pensamiento, en la presente investigación se encontró que las rutinas que se mencionan a continuación y que se describen con más detalles en el capítulo de análisis de la información, apoyan el fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar en los estudiantes. Estas son: Veo-Pienso-Pregunto, Color-Símbolo-Imagen (CSI), Enfocarse, Antes pensaba-Ahora Pienso.

b. Rutinas de Pensamiento

Con el fin de hacer el pensamiento de los estudiantes visible, es necesario apoyarse en diferentes estrategias que faciliten este proceso. Un grupo de investigadores de la Universidad de Harvard, en el año 2008, crearon las rutinas de pensamiento las cuales según lo expresa Ritchhart (2011) “son secuencias o estructuras, usadas una y otra vez, que ayudan a que los estudiantes desarrollen comportamientos cognitivos específicos” (p.15).

De esta manera, si se orientan los estudiantes de manera adecuada hacia un conocimiento, son capaces de llegar hacia él por sus propios medios, mediante la reflexión y el desarrollo del pensamiento. Las rutinas de pensamiento son estrategias cognitivas fáciles de seguir y consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que promueven el pensamiento en los estudiantes.

Algunas de ellas son:

- ¿Qué te hace decir eso?: Esta rutina se emplea para interpretar y justificar.
- Pensar-Cuestionar-Explorar: La cual se utiliza para profundizar y cuestionar.
- Pensar-Juntarse-Compartir: Si lo que se busca es razonar y explicar.
- Círculos de Puntos de Vista: Para explorar distintas perspectivas.
- Solía Pensar – Ahora Pienso: Es una rutina para reflexionar sobre ¿cómo? y ¿por qué? nuestro pensamiento ha cambiado.
- Ver-Pensar-Preguntar: Rutina para explorar estímulos visuales.

Por lo general, se desarrollan en el salón de clases, pero con el uso permanente se convierte en un hábito que, tanto el docente como el estudiante, lo van empleando en su vida diaria. Lisa Verkerk que ha desarrollado varias de estas rutinas dentro del proyecto “Visible Thinking” (Haciendo el Pensamiento Visible) del Proyecto Zero de Harvard, explica que los estudiantes a través de las rutinas de pensamiento:

- Logran una mayor motivación y involucramiento en los contenidos a explorar, desarrollando sus capacidades al hacer visible su pensamiento.
- Define las rutinas como instrumentos que se utilizan una y otra vez en las aulas y que contribuyen a generar los movimientos de pensamiento concretos.
- Son estructuras con las que los alumnos inician, discuten, exploran documentos y gestionan su pensamiento, a la vez que descubren modelos de conducta que les permiten utilizar la mente para generar pensamientos, razonamientos y reflexiones.
- Las rutinas de pensamiento son modelos de pensamiento que se utilizan repetidas veces y se integran con mucha facilidad en el aprendizaje.
- Sus características consisten en:
 - Pocos pasos fáciles de enseñar, aprender y recordar.
 - Se utilizan repetidamente ya sea individualmente o colectivamente.
 - Se aplican en cualquier variedad de contextos.
 - Cada rutina tiene un nombre que la identifica y que es fácil de recordar.
 - Primero se trabaja de manera individual para que el alumno reflexione y después se integra al trabajo grupal.
 - Están formuladas para que el “Pensamiento se Haga Visible”, que todos lo vean, aprecien y desarrollen capacidades.
 - Los alumnos son más reflexivos y metacognitivos, empiezan a considerar varios puntos de vista y en especial desarrollan su autonomía.

Las rutinas de pensamiento son estructuras organizativas que guían a los estudiantes en el proceso de la visibilización del pensamiento, fomentan una característica distintiva que los psicólogos cognitivos llaman “procesamiento activo”, en la que los alumnos se involucran activamente en cualquier tema pensando más allá de los hechos que conocen, haciendo preguntas, aprovechando los conocimientos previos, examinando la veracidad de sus ideas y conectando de manera visible el conocimiento anterior con el nuevo.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

4.1 Enfoque.

En cuanto se refiere a los asuntos metodológicos, la presente investigación está enmarcada en un enfoque cualitativo, el cual “proporciona profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente, detalles y experiencias únicas. Aporta un punto de vista fresco, natural y holístico” (Hernández, 2010, p.16). En tal sentido, se pretende estudiar y analizar la realidad de las prácticas pedagógicas al interior de la Institución Educativa Escuela Normal Superior, sede Básica Primaria, en los grados primero (1°) y cuarto (4°), con estudiantes cuyo rango de edades oscila entre los 6-7 años y 9-10 años, respectivamente. Cobra gran importancia el análisis que se realiza sobre el contexto y los elementos que constituyen los antecedentes de la problemática estudiada (Pruebas Saber, ISCE, PNLE, Planeaciones y Diarios de campo) a partir de la consulta documental, la observación y la recolección de información a través de diferentes instrumentos (que se explican más adelante), con el fin de establecer un reconocimiento y caracterización de la práctica pedagógica y de las estrategias pedagógicas que fomenten el fortalecimiento de la competencia lectora como factor que moviliza las habilidades de pensamiento observar, relacionar, comparar en los educandos.

En este orden de ideas, el presente trabajo asumido desde de enfoque cualitativo, le abre el espacio al maestro para reflexionar sobre su propio quehacer, interrogándolo, describiéndolo, sistematizándolo y compartiéndolo con otros compañeros, es investigación ejercida por los mismos maestros, para mejorar sus propias prácticas y conocimientos disciplinares. De esta forma, se genera saber pedagógico en la medida en que el conocimiento es compartido y enriquecido, pero a su vez, sistematizado, ya que, si no hay procesos escriturales y de sistematización, no existen los elementos necesarios para realizar un verdadero análisis y reflexión sobre la práctica.

Esta perspectiva, se apoya también en la postura de Lecompte que explica la investigación cualitativa como una “categoría de diseños de investigación, que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, notas de campo, fotografías, registros.

Para esta autora la mayoría de estudios cualitativos se preocupan por el entorno de los acontecimientos y centran su investigación en contextos naturales” (1995, p.45). Es en esta línea que procede este proyecto de investigación, se toma en cuenta el contexto en el cual se desarrolla la acción formativa y los acontecimientos derivados de las propuestas realizadas.

4.2 Diseño.

El diseño asumido para esta investigación es el de investigación-acción que “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los problemas teóricos definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen” (Elliot, 1990, p.5).

En efecto, el diseño de investigación acción, le permite al docente convertir en objeto de análisis y estudio su propio quehacer pedagógico, motivado por el firme propósito de encontrar la respuesta a un problema que puede mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que le permite sistematizar sus experiencias para convertirlas en saber pedagógico, que luego podrá compartir en experiencias significativas con otros pares y/o comunidades de aprendizaje. Se asume el papel de maestro investigador al interior de sus propios procesos pedagógicos y profesionales, sin apartarse de los compromisos y deberes que su desempeño laboral le implican.

De esta manera, la pregunta formulada en el presente estudio ¿Cómo se transforma la práctica pedagógica desde el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión como medio para el fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar de los estudiantes de la Básica Primaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar? pretende un estudio y análisis reflexivo de las acciones constitutivas de la práctica desarrollada por los maestros investigadores, con el fin de transformarla desde el enfoque de la EpC de tal modo que se generen cambios que contribuyan a dirigir los esfuerzos en busca de un mejor desempeño profesional de los maestros y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y comprensión de los estudiantes, a través de la

implementación de estrategias pedagógicas que fortalezcan la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar en los estudiantes.

En los estudios de Lewin (citado en Parra, 2009) es posible vislumbrar los pasos de la investigación-acción: la planificación, la ejecución, la evaluación y reflexión. Siendo cada uno de estos momentos igual de importantes en la metodología de la investigación acción, ejecutándose de manera secuencial y consecutiva, pues si se prevé que al dar el siguiente paso no se lograrán los resultados esperados, se devuelve nuevamente y se planifica la acción con miras a alcanzar los resultados deseados.

En tal sentido, desde los objetivos propuestos, caracterizar la práctica pedagógica e implementar estrategias que desde el enfoque de EpC que contribuyan a fortalecer la competencia lectora y las habilidades de pensamiento, observar, relacionar y comparar, es necesario determinar los instrumentos que permitan la recolección de información de una manera objetiva, al igual que su consecuente sistematización, para de este modo, contar con los insumos necesarios que requiere dicho análisis y reflexión.

En este orden de ideas, en el marco de la investigación acción, se privilegian los ciclos de reflexión y acción de cada maestro y las acciones referidas a su ejercicio en el aula, para luego concretarse en ciclos de reflexión grupales. Estos últimos se convierten en espacios propicios para la discusión crítica y participativa, una oportunidad para cuestionar el ejercicio profesional, analizar el proceso de enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento de los estudiantes. Todo ello favorece el intercambio de experiencias que enriquecen el proceso investigativo realizado.

En este caso, el diseño propuesto se orienta a la observación y recolección de los datos necesarios para determinar qué componentes o elementos desde el enfoque de EpC favorecen el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los maestros y la descripción de los avances en el fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar en los estudiantes.

4.3 Alcance.

El alcance de esta investigación se enmarca en la descripción del hecho educativo para comprender la manera como los factores, situaciones y concepciones deben tenerse en cuenta en relación al objetivo de transformar las prácticas pedagógicas de los maestros, como una manera de contribuir al fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar de los estudiantes. De igual modo, se busca contribuir a los procesos de formación de maestros que se orientan desde el preescolar hasta el Programa de Formación Complementaria (PFC) con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que imparten estos maestros, en diferentes lugares y regiones del país, cuando egresan de la institución.

Así pues, se espera que los estudiantes sean capaces de fortalecer su competencia lectora y las habilidades de pensamiento descritas, a partir del cuestionamiento que se hagan sobre los textos que leen y las habilidades que desarrollen. Para ello, se propiciará un cambio en las prácticas pedagógicas del docente, a través de la implementación de algunas estrategias desde el enfoque de EpC, para que estas permitan una aplicación más dinámica y significativa del proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal modo que la meta sea “una forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje que ponga la comprensión en primer plano y en el centro del escenario la mayor parte del tiempo”. Ya que, en últimas, “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, citado en Stone, 1999, p.4).

CAPÍTULO 5. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías de análisis y las respectivas subcategorías, enmarcadas desde las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, permiten orientar el proceso investigativo y los resultados. Estas se exponen a continuación:

Tabla 1: Categorías y subcategorías de análisis.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Enseñanza	Práctica Pedagógica	Planeación
		Estrategias pedagógicas
Aprendizaje	Competencia Lectora	Comprensión Lectora
		Niveles de Competencia Lectora
Pensamiento	Habilidades de pensamiento	Observar-Relacionar-Comparar
		Pensamiento visible
		Rutinas de Pensamiento

5.1 Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica es el espacio donde el maestro demuestra sus conocimientos y competencias teniendo como base una acción reflexiva que le permite orientar de la mejor manera posible su accionar. En otras palabras, la práctica pedagógica es “El escenario, donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal... relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula” (Zuluaga, 2011).

Dentro de esta categoría, se ha considerado importante resaltar como subcategorías de análisis la planeación y las estrategias pedagógicas.

En primer lugar, **la planeación** entendida como un “proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin. Este proceso mental puede ser representado a través de un diseño capaz de informarnos a nosotros mismos y también a los otros acerca de los alcances del plan o del proyecto trazado” (Harf, 2016, p.174). En este orden de ideas, analizar y reflexionar sobre la forma como se planean las clases y los elementos que se ponen en juego en este importante momento didáctico evidencian aspectos que se pueden mejorar para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y el ejercicio profesional del maestro.

Por su parte, **las estrategias pedagógicas** según Romero (2012) se comprenden “como un proceso planificado con un propósito educativo, que implica un conjunto de acciones, la aplicación de unas herramientas y recursos que permiten acceder a un resultado significativo” (p.6). Es por ello que desde el marco de la presente categoría se consideran muy valioso el esfuerzo aunado de la planeación y las estrategias pedagógicas, pues para que exista la aplicación de una determinada estrategia es importante considerar un proceso de planeación previo, con una intención determinada y unos resultados que se espera alcanzar.

5.2 Competencia Lectora

Es la capacidad que tiene un individuo de comprender el contenido explícito e implícito de un texto escrito, para saber utilizarlo en un tiempo y lugar determinado. Esto da la oportunidad al lector de interpretar una lectura hasta llegar a una comprensión de la misma ya que puede establecer relaciones entre los contenidos, hacer relación con los conocimientos previos y tomar ciertas posiciones críticas ante determinados temas. En ese sentido el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2014) considera que:

La competencia comunicativa - lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar

inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos (p.17).

Es decir, que la competencia lectora le permitirá a la persona la adquisición de una serie de habilidades que le permitirán “visualizar y así obtener sus propósitos, ampliar conocimientos y capacidades y ser partícipe de la sociedad, ya que se le facilita hacer comprensión, utilización y reflexión sobre textos escritos” (OCDE, 2006, p.13).

Dentro de esta categoría se tienen como subcategorías de análisis la comprensión lectora y los niveles de competencia lectora.

En cuanto se refiere a la **Comprensión Lectora**, debe decirse que la comprensión de textos tiene como antesala el acto de leer; en este sentido leer es un proceso intelectual y cognitivo que nos permite obtener información a partir de un texto. Durante la lectura no se recibe pasivamente el mensaje contenido en un escrito; más bien se construye el contenido, para lo cual se interpreta el texto en función, de nuestras necesidades y experiencia, al mismo tiempo que vamos evaluando, seleccionando y desechando (Arteaga, 2001, p.2).

Cabe resaltar que leer es un proceso muy complejo donde “el lector que intenta comprender un texto y que desea leer para aprender, debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos, los cuales también deben ponerse en marcha y supervisarse de manera continua en función de un determinado propósito o demanda contextual planteada de antemano” (Solé, 1992, s.p.).

Con referencia a los **Niveles de Competencia Lectora** se asumen los propuestos por Wells (1987) y Freebody y Luke (1990), citados por Solé (2012): existen niveles que debe alcanzar el lector para desarrollar su competencia lectora, estos son:

- Nivel ejecutivo: se debe conocer y usar los códigos escritos, reconocer letras, palabras, letras, textuales, frases y estructuras.
- Nivel funcional: La lectura posibilita dar cuenta de lo que exige el diario vivir.

- Nivel instrumental: donde el dominio de lectura es esencial para adquirir saberes e información de los demás.
- Nivel epistémico o de lectura crítica: La lectura es tomada como medio para desarrollar y contrastar el pensamiento. Así mismo, este nivel le permite al lector concientizarse de que cada texto tiene un sello particular, por lo tanto, visiones del mundo totalmente diferente a otro.

En tal sentido, es necesario potenciar los niveles de lectura en los estudiantes que los lleve a la adquisición de habilidades de carácter cognitivo que promuevan la reflexión, la toma de decisiones y comprensiones sobre el contenido del texto.

5.3 Habilidades de Pensamiento

“Son las capacidades y disposiciones para hacer las cosas. Son la destreza, la inteligencia, el talento o la acción que demuestra una persona” (Palo G., 2009, p.7).

En este sentido, la adquisición y apropiación de habilidades de pensamiento se logran mediante la combinación de ideas, el desarrollo de procesos cognitivos que generen una cultura de pensamiento en el aula de clases. Para poder lograr aprendizajes profundos es necesario que el estudiante tenga las herramientas necesarias para realizar conexiones entre lo que se sabe y lo que se aprende, dando paso a la adquisición del conocimiento de carácter significativo. Es por ello que, también se considera imprescindible analizar como subcategorías que fueron emergiendo durante el proceso investigativo y que dan soporte y sentido a cada uno de los aspectos que fueron objeto de análisis. las siguientes: Las habilidades de pensamiento observar, comparar y relacionar, las rutinas de pensamiento y el pensamiento visible. A continuación, se realiza un abordaje de cada una de estas teniendo en cuenta su importancia dentro de la categoría general:

Al desarrollar las destrezas de pensamiento se ponen en juego algunas habilidades básicas tales como: **Observar-Relacionar-Comparar** orientada a la comprensión y a la mejora de la capacidad de razonar del estudiante. Dicha posición se fortalece con el concepto de habilidades

del pensamiento expuesto por Ortiz (2010, p.1), el cual indica que “(...) están relacionadas con la cognición, que se refiere a conocer, reconocer, organizar y utilizar el conocimiento”. De allí que, al momento de ponerlas en práctica se hace posible movilizar el pensamiento y de esta manera fortalecer cada habilidad.

Estas habilidades básicas toman el lugar de subcategorías del proyecto junto con las Rutinas de Pensamiento y el Pensamiento Visible. Es importante aclarar, que el equipo investigador consideró esencial observar y analizar el comportamiento de estas dos subcategorías por separado, pese a que su relación sea muy estrecha; ya que las rutinas de pensamiento están dentro del abanico de opciones que posibilitan la visibilización del pensamiento. De esta forma, se asume el proceso investigativo en el que las acciones orientadas a lograr una visibilización del pensamiento consideran un eje principal la aplicación de las rutinas de pensamiento como una estrategia pedagógica.

No obstante, se advierte la existencia de otras prácticas para visibilizar el pensamiento, entre ellas, cuestionar, escuchar y documentar. En palabras de Ritchhart, Church y Morrison (2014) “hacemos visible el pensamiento de los estudiantes a través de preguntar, escuchar y documentar para construir y extender su pensamiento y así alcanzar comprensiones más profundas y ricas. Estas prácticas centrales sirven de telón de fondo para la discusión de las rutinas de pensamiento” (p.81). Dichas prácticas se reflejan en el accionar pedagógico del maestro cuando se diseña e implementa una rutina de pensamiento, en el sentido de buscar una mayor comprensión en los estudiantes.

Por otra parte, para efectos de comprender las **Rutinas de Pensamiento**, nos remitimos a Salmon (2012) citado por Garzón (2014) “las rutinas de pensamiento son estructuras por medio de las cuales los estudiantes tanto colectiva como individualmente inician, exploran, discuten, documentan y manejan su pensamiento; también las concibe como patrones de comportamiento adoptados que nos ayudan a usar nuestra mente para formar pensamientos, razones, o reflexiones” (p.5).

Perkins (2003) citado en Morales (2015) las define como “patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma” (p.2). De allí que, el uso de rutinas de pensamiento contribuye a generar acciones concretas de pensamiento, ayudando en la comprensión de los contenidos y al desarrollo de comprensiones profundas en las diferentes áreas del saber, facilitando la discusión y la adaptación a las necesidades propias de cada grado o estudiante.

Finalmente, respecto al **Pensamiento Visible**, se parte de la necesidad de utilizar una estructura organizativa que permita establecer un pensamiento claro y entendible a los demás. Los programas sobre Visibilización del Pensamiento del Proyecto Zero usan lo que en líneas anteriores se describió como “rutinas de pensamiento” para guiarles a lo largo del proceso, aprovechando en los estudiantes sus conocimientos previos, examinando la naturalidad de sus ideas y conectando de manera visible el conocimiento viejo con el nuevo.

Esto se expresa mejor en palabras de Perkins (1997) “El pensamiento es básicamente invisible [...] En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente. [...] Afortunadamente, ni el pensamiento, ni las oportunidades para pensar, necesariamente deben ser invisibles como frecuentemente lo son. Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde donde construir y aprender” (p.1).

Las rutinas de pensamiento permiten la visibilización del pensamiento entendida como “cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de un individuo o grupo. Mapas mentales, gráficos y listas, diagramas, hojas de trabajo, todo esto se considera como visualización del pensamiento, si revelan las ideas en desarrollo de los estudiantes conforme piensan sobre un asunto, problema o tema” (Tishman & Palmer, 2005, p.2). En este orden de ideas, frente al propósito de fortalecer la competencia lectora, estas formas de hacer visible el pensamiento permiten analizar y revisar los avances de los estudiantes frente a la competencia lectora, al tiempo que las habilidades de observar, relacionar y comparar.

CAPÍTULO VI. FUENTES E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Ahora bien, como fuentes e instrumentos para la recolección y validación de la información, se han tomado en cuenta los siguientes, teniendo presente las categorías de análisis en nuestra investigación:

❖ **La observación:** Mediante este método se hizo posible hacer observaciones directas al proceso pedagógico analizado, los videos de las clases y su aporte a la categoría de las practicas pedagógicas. Para tal fin, es importante aclarar que los periodos de tiempo eran de cincuenta minutos (una hora de clase), donde se pudo apreciar cómo eran las prácticas pedagógicas que venían realizando los maestros hasta el momento.

En este proceso, los observadores fueron los mismos investigadores. Quienes, pudieron observar en detalle las prácticas de sus pares y las propias, aportándole una mirada crítica y objetiva a cada una de ellas. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) el momento de observación necesita observadores muy objetivos y con las siguientes cualidades: “Saber escuchar y utilizar en todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexibles para cambiar el centro de atención, si es necesario” (p.597).

En consecuencia, en dichas observaciones se toman como objeto de estudio las acciones que el maestro realiza dentro de su quehacer diario. Se observaron las características específicas de cada una de las prácticas realizadas por los maestros investigadores, desde las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento. Para ello se hicieron notas de campo de tipo descriptivas, utilizando un instrumento diseñado para tal fin (Anexo 7. Instrumento para la observación de clases).

❖ **El Guion y la Semaforización, como instrumentos para el Análisis de Videos:** Por medio de estos instrumentos y teniendo como fuente de información las grabaciones de los videos de

clase, se pudo analizar con más detalle aquellos elementos que en la observación directa no se pudieron apreciar, tales como: el uso frecuente de muletillas, el manejo y disposición del grupo, distribución del tiempo para las actividades, interés y participación de los estudiantes, entre otros. Para ello, se realizó una transcripción del video de la clase (Anexo 8. Transcripción del video de la clase), en la que se reconstruyó todo el ejercicio desarrollado en dicha sesión, desde una mirada objetiva, teniendo como resultado un **Guion académico** sobre el cual se pudo realizar un análisis desde los componentes del Conocimiento Profesional del Profesor (CPP) integrado por otros componentes como: el Conocimiento Pedagógico, el Conocimiento Disciplinar, Conocimiento Didáctico del Contenido y el Conocimiento Contextual (Mora y Parga, 2014; citado en Parga, 2015, p.64). De tal modo que los profesores pueden hacer uso de dichos conocimientos en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, enfocados hacia las metas que se proponen alcanzar en cada uno de sus estudiantes.

Seguidamente, una vez que se ha realizado el Guion de la transcripción, se utiliza una matriz que permite realizar la **Semaforización de la clase** (Anexo 9. Ejercicio de semaforización de la clase) respecto a los porcentajes en la que se demostraba un mayor o menor dominio de los componentes del conocimiento profesional del profesor: conocimiento disciplinar, pedagógico, didáctico del contenido y contextual. De esta manera, tanto el ejercicio del Guion como el de semaforización, también aportan elementos valiosos para la saturación de la práctica pedagógica como categoría y la competencia lectora de los estudiantes.

❖ **Análisis de documentos:** Se realizó un análisis detallado de varios insumos tales como: Pruebas saber, ISCE, planeaciones, rutinas de pensamiento y Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

Una de las tareas primordiales en toda investigación es conocer y analizar toda la documentación que pueda aportar al desarrollo de la misma; es por esto que se debe llevar a cabo un estudio exhaustivo de todo el material que pueda ser útil en el proceso.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que los documentos son muy variados, teniendo que recurrir a todos aquellos que demande nuestro problema, sin más limitaciones que su pertinencia

y su posibilidad de acceso (Marín Ibáñez, 1985). Para el desarrollo de la investigación se realizó un análisis detallado de diferentes insumos que permitían analizar el grado de dificultad en la que se encontraban los estudiantes en cuanto al nivel de competencia lectora y al mismo tiempo su incidencia en la institución; para este fin se emplearon las Pruebas Saber y el ISCE.

De igual manera se estudiaron las planeaciones de cada uno de los docentes investigadores, teniendo en cuenta que el centro de la investigación es la labor en el aula de clase; por lo tanto, se hizo necesario analizar la manera en que el docente planea e implementa cada una de sus actividades, teniendo en cuenta que según Ortega (2012) “la planificación de clase, es la actividad que realiza el maestro dirigido a diseñar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, basado en el análisis realizado en el sistema de clases del bloque, unidad o tema de un programa de contenidos” (p.65).

Por otra parte, al ahondar un poco más en la investigación y al aplicar las rutinas de pensamiento, se realizó un análisis de su planificación e implementación partiendo del hecho que dan la oportunidad a los alumnos de estructurar el pensamiento y reflexionar acerca de los procesos que se llevan a cabo cuando pensamos (Ramírez & Beilock, 2011); con esto se pretende analizar la pertinencia de la aplicación de las rutinas, así como su aporte al fortalecimiento de la competencia lectora, como categoría y objetivo de investigación.

En este orden de ideas, teniendo en cuenta que para la ejecución de las diferentes estrategias que conllevan al mejoramiento de la competencia lectora y el desarrollo del pensamiento, se hace indispensable el ejercicio de la lectura, se implementó el Plan Nacional de Lectura y Escritura; tanto el Ministerio de Cultura como el de Educación, vienen ejecutando el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), con el objetivo de que la lectura se convierta en un ejercicio cotidiano que abra espacios de disfrute para los colombianos, así como en una herramienta efectiva para lograr mejores oportunidades laborales, económicas y sociales. A todos los documentos de la planeación y ejecución del proyecto se le realizaron la debida revisión y análisis.

❖ **Rúbricas de Valoración:** Las rúbricas son instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas (Vera, 2004). Es así como este instrumento permite definir criterios evaluativos para la realización de una retroalimentación consciente de las fortalezas y debilidades de los estudiantes, al mismo tiempo que favorece el ejercicio pedagógico de los maestros. De este modo, al elaborar las planeaciones por EpC, se obtuvo una comprensión mayor del gran potencial que este instrumento puede aportar al proceso pedagógico y el objetivo de lograr una mayor comprensión en los estudiantes.

En lo que respecta al maestro, las rúbricas favorecen el proceso de enseñanza puesto que el maestro puede determinar con precisión lo que espera de sus educandos y los niveles en los que se puede demostrar ese grado de comprensión u demostración de sus destrezas. De esta manera, las rúbricas también aportan información a las categorías de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento, pues contribuyen a evidenciar los avances de los estudiantes respecto a los niveles de la competencia lectora al mismo tiempo que fortalecen las habilidades de observar, relacionar y comparar. Esto es posible porque en ellas se puede dar cuenta de algunos aspectos propios de cada nivel y habilidad, respectivamente. Por otra parte, a los estudiantes les permite tener una guía que orienta el desarrollo de sus actividades, al mismo tiempo que activa sus expectativas frente al desempeño que desea alcanzar.

❖ **Diarios de campo:** Es un instrumento valioso al interior de un proceso investigativo desde cualquier área del conocimiento, ya que en este se pueden registrar a partir de las experiencias y observaciones, datos descriptivos, interpretativos, narrativos, secuenciales y organizados que le permitirán al investigador con posterioridad tener una fuente de información precisa y confiable de la cual puede tomar elementos para darle sustento y soporte a su proceso de investigación.

Por otro lado, el uso de esta herramienta permite sistematizar la experiencia y reelaborar y consolidar el conocimiento teórico-práctico en cualquiera de los campos de acción del psicólogo (social, clínica, organizacional, jurídica, educativa, deportiva, etc.). El hecho mismo de reflejar esta experiencia por escrito favorece la adquisición y perfeccionamiento de competencias como:

capacidad de observación, análisis, escritura, crítica, reconstrucción y la disciplina necesaria para convertir la práctica en una posibilidad investigativa que genere nuevo conocimiento y, por ende, nuevas estrategias de intervención (Londoño, Ramírez, Fernández y Vélez, 2009).

La utilización de esta herramienta permitió recolectar la información necesaria sobre las actividades implementadas y la reconstrucción de los antecedentes para el proyecto investigativo. Así mismo, contribuyó a realizar un seguimiento sistematizado de las fortalezas y debilidades de los maestros, estudiantes y las estrategias de lecturas aplicadas en las aulas de clase en busca del fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento.

❖ **Matriz de Análisis de Niveles de competencia lectora:** Es un instrumento desarrollado por el equipo investigador, con el objetivo de determinar el nivel de dominio de los estudiantes. Para ello se tomaron los rasgos de los niveles de competencia declarados por Solé y que fueron explicados en los referentes teóricos y se relacionaron con subprocesos derivados de los niveles de comprensión lectora establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en la fundamentación de las Pruebas Saber.

CAPÍTULO VII DESCRIPCIÓN DE LOS CICLOS DE REFLEXIÓN

7.1 Ciclo de reflexión general

El ejercicio de la profesión docente en la actualidad, requiere de una pedagogía más preocupada por evocar verdaderos ciclos de reflexión-acción, que el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado hacia la adquisición de conocimientos fácticos, en detrimento del desarrollo del pensamiento.

El docente no es neutral frente a la realidad, está llamado a reflexionar y a dar sentido a la reflexión que se realiza en escuelas y liceos, en una perspectiva de cambio educativo y social (Giroux, 1990). Es así como desde esa reflexión frente a la realidad, sus expectativas y necesidades, el maestro se ve convocado para liderar procesos de investigación que permitan dar respuestas a estos requerimientos generados desde la sociedad, el ámbito educativo y la escuela misma. La investigación es una herramienta valiosa que ya no se circunscribe a un grupo de expertos o científicos en especial, sino que puede ser aplicada y orientada desde cualquier ámbito del conocimiento, con fines y objetos de estudio muy diversos. Especialmente, desde el enfoque cualitativo, el uso de ciclos de reflexión favorece el proceso investigativo de los maestros, ya que permite desarrollar acciones de planeación y diseño, implementación, evaluación y retroalimentación.

En tal sentido, el **Primer Ciclo de Reflexión** partió del análisis de una situación de contexto en la que se realizó una descripción institucional que tiene en cuenta aspectos situacionales, ubicación, población, características socioeconómicas, modelo pedagógico, que han sido objeto de descripción en el capítulo de contexto de este documento. Con el objetivo de tener un mayor reconocimiento de nuestra realidad, se utilizó un taller a modo de evaluación diagnóstica institucional (Anexo 10. Prueba diagnóstica institucional) en la que se puede apreciar las competencias estratégica, cultural, profesional y de apoyo conforme a la realidad operativa de la institución. En esta aplicación se evidenció que la Institución cuenta con mayores fortalezas en las competencias profesional y cultural. Es importante destacar que estas competencias resaltan

aspectos como el liderazgo, la innovación, adaptación y aceptación del cambio, capacidad para enfrentar nuevos retos, posibilitando las oportunidades y espacios de capacitación, apoyo para desarrollar proyectos y actividades en busca de mejorar las prácticas pedagógicas y directivas.

Lo cual implica que para continuar en ese camino hay que reenfocar los recursos, mantener el programa de desarrollo profesional y dar la oportunidad a otras personas de ejercer el liderazgo dentro de la organización. Tal vez establecer una red con otros colegios o entidades para trabajar proyectos conjuntos y seguir dando la posibilidad a los docentes de contribuir en la capacitación del personal.

Seguidamente, en lo que respecta a la identificación del problema, primero se centró la mirada en los estudiantes, buscando identificar las posibles causas respecto a las dificultades que presentan en el desarrollo de las competencias comunicativas (leer, hablar, escuchar y escribir). Ello se pensó así, debido a que en el proceso de lectura se muestran debilidades en la interpretación de textos tal como se observaba en los ejercicios de lectura diaria, en plan lector, talleres de lectura y comprensión. Además, no se reflejaba el hábito lector lo cual se hace evidente en la apatía de los estudiantes frente a la lectura, la falta de una iniciativa espontánea por leer y desde el mismo actuar del maestro, pues muchas veces no se es un referente de lectura para los estudiantes. En cuanto a la escritura se observaba dificultad para plasmar su pensamiento de forma escrita faltando también a las reglas ortográficas. Por otro lado, empleaban un vocabulario mínimo al momento de expresar sus conocimientos en relación con cada una de las áreas, en su capacidad de escuchar poseían poca habilidad para interpretar y seguir instrucciones.

En este punto, se determinó que la pregunta de investigación inicial sería ¿Cómo fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas por medio de la enseñanza para la comprensión en los estudiantes de la Básica Primaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar?

Frente a esta situación y el encuentro con la Enseñanza para la Comprensión, como un enfoque que configura los elementos necesarios para fortalecer tanto la práctica pedagógica de los maestros como la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y

comparar de los estudiantes, se decidió apostarle como línea de actuación, utilizando estrategias como las rutinas de pensamiento sumadas a otros tipos de actividades como talleres de lectura, actividades de observación, el uso de rúbricas de valoración y las planeaciones de clase bajo ese enfoque.

Dados estos hallazgos, se consideró que la pregunta debía ser replanteada puesto que era muy amplia en su campo de estudio y categorización. Se procedió a buscar una raíz más específica del problema relacionado con el desarrollo de la competencia comunicativa en los educandos.

Así, se tomaron como referente de estudio el análisis de la prueba Saber con el fin de hallar luces que permitieran identificar una raíz más específica de la problemática. En efecto, se encontró que dicha prueba evalúa la competencia comunicativa lectora, y que los resultados institucionales en la misma no han sido los mejores tal como se mostró en el capítulo de antecedentes, allí se identificó el proceso lector como uno de los factores claves que influyen en el desempeño académico general y transversal a todas las áreas del conocimiento.

En consecuencia, se definió la lectura como un eje fundamental desde el cual se pueden tomar acciones para fortalecer esta competencia y procurar desde ella el fortalecimiento de las demás. Se llegó a esta conclusión, porque en los estudiantes no se evidencian procesos adecuados de codificación y decodificación, realizan lecturas silábica, más aún en el grado cuarto, lo cual no corresponde con su nivel escolar, tampoco hay comprensión del texto, se desconoce el significado de algunas palabras y como se dijo en líneas anteriores, hay poco hábito de lectura, lo que hace aún más complejo que el maestro oriente e intervenga efectivamente en el proceso lector de cada estudiante o grupos de estudiantes. Lo anterior se expresa mejor en palabras de Guzmán (2014, p.15) al afirmar que “La lectura es una actividad compleja en la que intervienen varios procesos en los que interactúan de manera sincronizada: procesos de decodificación, reconocimiento de palabras, comprensión, interpretación y procesos emocionales”.

A partir de la situación anterior, se replanteó la pregunta de investigación de la siguiente forma: ¿Cómo fortalecer el desarrollo de la competencia lectora por medio de la enseñanza para la

comprensión en los estudiantes de la Básica Primaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar?

Desde esta nueva pregunta de investigación, encontramos dos categorías principales objeto de estudio: la competencia lectora y la enseñanza para la comprensión. Desde esta perspectiva, la competencia lectora se define como:

La competencia lectora, es la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar, sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad (OCDE, 2006, p.15).

Se puede decir que la competencia lectora, implica el ejercicio y desarrollo de la habilidad de comprender e interpretar las palabras de un texto, por lo que también es importante considerar el papel de la enseñanza para la comprensión dentro de este proceso. En tal sentido, comprender es, según Perkins (1995) “algo que se construye, que se encuentra siempre en estado de formación. Cuando comprendemos un tema o concepto, no solo hemos captado la información, sino que también somos capaces de usarla para realizar ciertas actividades”.

Con estas definiciones referidas a la pregunta y a categorías de estudio, se dio paso al siguiente ciclo de reflexión.

Teniendo en cuenta, que la práctica es un accionar reflexivo y consciente que brinda y posibilita la creación de oportunidades para el crecimiento pedagógico y profesional con miras a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las mismas situaciones de aula que se presentan con los estudiantes, en el **Segundo Ciclo de Reflexión**, en la búsqueda de la raíz del problema de investigación se dirigió la mirada hacia la práctica pedagógica y todo lo que ello implica. En primer lugar, se inició dando una mirada exhaustiva a las planeaciones de clase, se puede decir que, se le comienza a dar el valor de instrumento primordial en el acto de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que una adecuada preparación de clases permite explorar y anticipar diversas situaciones que se podrían presentar antes, durante y después de su

ejecución. Además, se pueden determinar las actividades, estrategias y metodologías más acordes con el tipo de población y el contenido significativo que se quiera desarrollar. Otorgándole así, un carácter intencional, planificado y sistemático al proceso de enseñanza impartido por el profesor.

En segundo lugar, el diario de campo, como instrumento de recolección de la información, cobró un carácter personalizado, es decir, cada maestro investigador pudo reflejar su intencionalidad, particularidades, su manera de observar, pensar e interpretar el diario vivir. Cabe agregar, que desde el diario de campo también se pudieron extraer relaciones poderosas entre el profesor, los estudiantes y el currículo, ofreciéndonos de esta forma una visión general de los imaginarios que se manejan en el contexto educativo, y más cuando este diario es compartido de manera abierta, fluida y dialogal entre docentes-estudiante y viceversa, se convierte en una poderosa herramienta de mediación pedagógica ya que propicia una relación dialógica personal y bidireccional (Alzate, Puerta y Morales, 2008).

Para llegar a tales precisiones, inicialmente se determinaron las dimensiones a estudiar: enseñanza, aprendizaje y pensamiento. Las cuales, se fueron clarificando en la medida que se hacían los análisis respectivos durante la investigación y como respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué enseño? ¿Cómo enseño? ¿Para qué enseño?, ¿Qué aprenden mis estudiantes?, ¿Cómo aprenden mis estudiantes?, ¿Para que aprenden mis estudiantes?, ¿Qué evaluó?, ¿Cómo evaluó? y ¿Para qué evaluó? Los cuales, son importantes e inherentes al ejercicio pedagógico, y por tanto, conviene analizar para la mejora y transformación de la misma.

Se evidenció que es fundamental, convertir el ejercicio diario del maestro en un campo abierto de conocimiento, reflexión y sistematización, ya que solamente así, se puede saber si se está cumpliendo con los propósitos de la educación y, más aún, si se es coherente con el sistema educativo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional y el modelo pedagógico institucional: en el cual se configura la relación ternaria entre el maestro, los estudiantes y el conocimiento como tal (Chevallard, 1988).

Respondiendo a las preguntas orientadoras del proceso de transformación y mejoramiento de la práctica pedagógica, se puede decir que se enseña un conocimiento referido al contenido temático de la materia (o asignaturas que orienta el maestro investigador). Esto hace referencia a la organización del conocimiento temático que el maestro posee en su mente y que sabe muy bien las estructuras del mismo. Como se cita en el artículo: El conocimiento pedagógico del contenido por Garritz & Trinidad (2014) sobre el pensamiento de Shulman:

El conocimiento del contenido temático se refiere a la cantidad y organización el conocimiento del tema per se en la mente del profesor. Para pensar apropiadamente acerca del conocimiento del contenido se requiere ir más allá del conocimiento de los hechos o conceptos de un dominio, se requiere entender las estructuras de un tema (p.2).

Así mismo Garritz & Trinidad (2014) citan a Shulman cuando dice que el conocimiento curricular es el que “está representado por el abanico completo de programas diseñados para la enseñanza de temas particulares que se encuentra disponible en relación con estos programas, al igual que el conjunto de características que sirven tanto como indicaciones como contraindicaciones para el uso de currículos particulares o materiales de programas en circunstancias particulares” (p.2).

En la misma línea de enseñanza, es indiscutible que, a partir de lo que se enseña se debe evidenciar el cómo se enseña. Porque sin lugar a dudas, es en ese cómo, donde está lo que permite vivir, sentir la pedagogía dentro de la praxis. Es saber cuándo se tiene la capacidad de llevar múltiples estrategias o formas para hacer entendible y comprensible el conocimiento de los tópicos u otros contenidos significativos a los estudiantes. Para ello, se tuvieron en cuenta aspectos del conocimiento según Shulman, citado por Francis Salazar S. (2015) en su artículo llamado El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente:

Las más poderosas formas de representación [...], analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea, las formas de representar y formular la

materia para hacerla comprensible a otros [...] además la comprensión de qué hace un aprendizaje de tópico específico fácil o difícil (p.4).

Seguidamente, el equipo investigador intervino con la realización de videos, se grabaron las clases y se transcribieron, para luego observar de manera particular y grupal detalles que no se percatan a simple vista sobre las categorías.

Se pudieron apreciar algunas prácticas y comportamientos de los docentes, entre ellas se destacan: uso frecuente de muletillas al momento de orientar la clase, otorgar la participación casi siempre a los mismos estudiantes, omitir detalles del trabajo o solicitudes de otros estudiantes. Este último aspecto, se ve reflejado en el hecho de que muchas veces los niños no realizaban por cuenta propia un ejercicio inicial de lectura de las actividades que se proponen durante la clase, pues con frecuencia, esperan que el maestro les explique paso por paso o que, en su defecto, sea él quien lea y vaya realizando las orientaciones de la actividad. El análisis de las transcripciones evidenció que las actividades propuestas y la acción corriente del docente no se traducían en espacios estimulantes para el hábito lector. El docente centraba la atención en el desarrollo del contenido curricular y en el cumplimiento de algunas actividades propuestas en el cronograma institucional.

Con el objetivo de dar un manejo sistemático a las transcripciones de los videos, se desarrollaron Guiones académicos, tal como se explicó en el capítulo de instrumentos, su pretensión era determinar el manejo del Conocimientos Profesional del Profesor (CPP) integrado por el Conocimiento Pedagógico, el Conocimiento Disciplinar, Conocimiento Didáctico del Contenido y el Conocimiento Contextual. El análisis mostró fortalezas en el conocimiento pedagógico y necesidades de mejoramiento en los conocimientos disciplinar, contextual y en el manejo didáctico por parte de los docentes.

Luego, se realizó la semaforización que consiste en resaltar en la transcripción de los videos los tipos de conocimientos que maneja el maestro y en los diarios de campo aspectos sobre enseñanza, aprendizaje y pensamiento. Así que, en los diarios de campo se resaltó con color azul claro la enseñanza, con color morado aprendizaje y con color verde claro pensamiento. En la

transcripción de videos se resaltó con el color amarillo el conocimiento disciplinar, con el color azul el conocimiento pedagógico, con el color rojo el conocimiento didáctico del contenido y con el color verde el conocimiento contextual.

Este ejercicio permitió organizar y distribuir el guion académico de acuerdo con cada componente, para determinar en las intervenciones del maestro y los estudiantes. En el grupo investigador se evidenció la prevalencia del componente pedagógico (40,7%), seguido del conocimiento didáctico del contenido (25.5%), el conocimiento disciplinar (23.8%) y por último el conocimiento contextual (10%). El componente pedagógico se evidencia en las instrucciones que da el docente, el conocimiento disciplinar en el manejo de los temas de clase; el manejo didáctico en los ánimos explicativos y el manejo contextual en las referencias al contexto. El detalle de cada uno de los conocimientos en una de las experiencias de aula se puede observar en el (Anexo 9. Ejercicio de semaforización de la clase).

Frente a esta situación, el grupo investigador consideró como una fortaleza los orígenes de su formación en Escuelas Normales Superiores, lo cual apoya el componente pedagógico, a su vez esto influye en el conocimiento didáctico del contenido y un manejo gradual del conocimiento disciplinar, considerando vital, hacer un mayor énfasis en el conocimiento contextual y su relación con los contenidos de enseñanza, sumado a su vez, con estrategias y acciones que promuevan el fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de observar, comparar y relacionar en los estudiantes.

De este ejercicio surgieron las categorías y subcategorías asumidas para el proyecto y que ya fueron descritas en el Capítulo V. Con el objetivo de dar el soporte correspondiente, fue preciso indagar el sustento teórico para cada una de ella. Es así que, durante este ciclo se procede a contrastar la teoría con los hallazgos encontrados en los diferentes análisis realizados hasta el momento. En este sentido, salen a relucir teóricos, que con sus puntos de vista fortalecen el proceso investigativo. Como resultado se elaboró el primer mapeo teórico del proceso investigativo en los temas de Competencia lectora, Enseñanza para la comprensión y Desarrollo del pensamiento.

Dicho ejercicio del Mapeo Teórico, se continuó refinando y transformando de acuerdo con las categorías emergentes que se presentan durante la investigación y que ya fueron descritas en líneas anteriores. Este ciclo finaliza con el siguiente cuadro comparativo sobre aquellos aspectos que se realizaban antes de iniciar el ciclo y aquellos avances que se obtuvieron al finalizarlo:

PRACTICA PEDAGOGICA	
Antes	Después
El problema de investigación estaba enfocado en los niños.	La investigación pretende mejorar la práctica pedagógica del maestro.
Poca sistematización de experiencias relacionadas con el ejercicio pedagógico.	Utilización del diario de campo como un instrumento de registro y recolección de información.

Tabla 2: Práctica pedagógica antes y después. Fuente elaboración propia.

En el **Tercer Ciclo de Reflexión** se realizó un análisis y revisión de la estructura curricular (Anexo 11 Estructura curricular institucional) al interior de la institución. Ello coincidió con el hecho de que la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar, se encuentra próxima a su cuarto proceso de acreditación relacionado con la verificación de las condiciones de calidad exigidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Condiciones que buscan evaluar y verificar la existencia y aplicación de procesos, elementos y principios que aseguren la prestación de un servicio educativo y la formación de maestros con calidad.

Inicialmente, el diseño curricular de la Escuela Normal Superior estaba integrado por:

- Mallas curriculares agrupadas por ambientes de formación, entendidas estas como la construcción, selección de los estándares o competencias, procesos de pensamiento, contenidos, y prácticas investigativas que se dinamizaban en todos los eventos académicos, pedagógicos y de investigación, ofrecidos a los estudiantes por la institución.

- Unidades didácticas problematizadas (aquí los contenidos significativos son formulados en forma de preguntas) definidas como la organización pedagógica que integra los contenidos de las disciplinas que conforman los ambientes. Y
- Guías de trabajo pedagógico, que constituyen marcos de referencia para planificar y organizar experiencias de aprendizaje alrededor de áreas comunes de conocimiento (PEI, 2002). Es preciso anotar que era muy escaso el uso y la apropiación que hacen los maestros de estas herramientas y del conocimiento científico-tecnológico como tal, de allí que sean estos elementos objeto de estudio, reflexión y cambios.

A sabiendas de que la Escuela Normal Superior debe retomar, estudiar y analizar de manera consciente y reflexiva todos los aspectos, procesos y factores implicados en el servicio educativo que brinda y su impacto en la comunidad local, departamental y nacional, se diseñó una encuesta (Anexo 12. Encuesta institucional) dirigida con especial atención a los docentes y estudiantes del PFC, con el fin de indagar sobre la pertinencia de las acciones constitutivas de la práctica, su coherencia con lo propuesto en el PEI y el modelo pedagógico constructivista con enfoque social cognitivo, la cual obtuvo resultados positivos en esos tres cuestionamientos. Además, se hizo necesario establecer equipos y jornadas que permitieran el trabajo conjunto, articulado y cooperativo de todos los miembros de la comunidad educativa normalista para determinar aquellos elementos objetos de cambio en la estructura curricular institucional.

En consecuencia, como resultado de estos procesos de reflexión, actualización y cambios, se han gestado algunas transformaciones y adaptaciones en el PEI y la estructura curricular de la institución (Anexo 13. Nueva estructura curricular institucional), siendo los siguientes algunos de los cambios más relevantes:

- Se procuró una síntesis y mejor adecuación del Proyecto Educativo Institucional para que pueda evidenciar y dar respuesta en cada uno de sus componentes a las condiciones de verificación de calidad propuestas por el MEN, y que será objeto de revisión por parte de los pares evaluadores. En este ejercicio se realizó la revisión documental del PEI, en grupos de trabajo con todos los miembros de la comunidad educativa y como evidencia

de ello queda reformado el nuevo PEI Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar.

- Se definió suprimir las Mallas curriculares (Anexo 14. Mallas curriculares), Planes de unidad (Anexo 15. Planes de unidad) y guías de trabajo pedagógico para adecuar sus contenidos en otros instrumentos cuya operatividad se pueda hacer más visible, coherente y real con el modelo pedagógico institucional. Los instrumentos nuevos serán los Planes de Área y las Secuencias Didácticas. De igual modo, se han realizado ajustes al plan de estudios del Programa de Formación Complementaria (PFC), reglamento de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) y otros procedimientos. Para este ejercicio se realizó un diálogo con los maestros en el que se indaga por la operatividad de la planeación institucional, encontrando que estas estaban desarticuladas con el modelo pedagógico (constructivista) evidenciando un enfoque conductista en su diseño y ejecución.

A estas reflexiones institucionales aportaron las reflexiones de este proyecto investigativo. En este sentido, constituyó un valioso aporte el sustento desde la EpC para la formulación del nuevo plan de unidad y las secuencias didácticas.

Estas definiciones permitieron recordar que el docente debe estar atento y dispuesto a estudiar los grandes problemas que nacen en el contexto, para así poder tener claridad lo que se va a enseñar y de la competencia a desarrollar en sus estudiantes (Tobón, Pimienta y García, 2010). Sin embargo, al iniciar los cambios se encontró rechazo por parte de los docentes, por lo cual se realizaron actividades de sensibilización, cualificación y motivación, explicando ampliamente el porqué del cambio y las ventajas que se obtienen con los nuevos modelos y formatos propuestos.

En ese sentido, se definieron e implementaron nuevos esquemas así:

Plan de área: En el PEI Normalista se define Plan de Área como la organización pedagógica que integra aspectos que hacen parte de cada una de las áreas y los núcleos temáticos contemplados en los Ambientes de formación y materializados en el plan de estudio para la educación preescolar, básica, media y Programa de Formación Complementaria (Anexo 16. Plan

de área nuevo). Como elementos clave de este plan se encuentran la inclusión de contenidos significativos e indicadores de desempeño, la articulación con los proyectos transversales y directrices para la formación integral (cognitivo, actitudinal y procedimental).

La operacionalización del Plan de área se realizó mediante la elaboración e implementación de las Secuencias Didácticas.

Secuencias didácticas: Son el conjunto de actividades diseñadas por el docente para que los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen competencias. Para que esto sea posible es necesario organizar una serie de apartados formativos encadenados y con un hilo conductor coherente que los unifique. Son la concreción de los Planes de Área, en tanto, desarrollan cada uno de los apartes ya descritos en dichos Planes con la inclusión de los contenidos significativos y el respecto a los tres momentos de la actividad docente: iniciación del trabajo con el estudiante, desarrollo o estructuración del conocimiento y finalización de la actividad. En el Anexo 17 (Secuencia didáctica nueva) se puede observar la Nueva Secuencia didáctica diligenciada para una de las clases de los investigadores.

Al hacer la puesta en común de los nuevos esquemas de planeación y lo propuesto en la Enseñanza para la Comprensión, se encontraron puntos en común entre el modelo de la secuencia didáctica implementado en la institución y la unidad didáctica de comprensión propuesta por el enfoque de EpC. los cuales se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Puntos en común Secuencia didáctica – Unidad didáctica de comprensión

PUNTOS EN COMÚN	
SECUENCIA DIDÁCTICA	UNIDAD DIDÁCTICA DE COMPRENSIÓN
Contenido Significativo	Tópico Generativo
Indicadores de Desempeño:	Metas de Comprensión:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptuales ▪ Procedimentales ▪ Actitudinales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenido ▪ Método ▪ Propósito ▪ Comunicación
Estructura de la Secuencia Didáctica:	Desempeños de comprensión:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciación ▪ Estructura del conocimiento ▪ Finalización 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploración ▪ Investigación Guiada ▪ Proyecto Final de Síntesis
La Evaluación:	La Valoración Continua:
Está implícita en todos los momentos y se materializa específicamente en la etapa de la finalización de la secuencia didáctica.	Es continua y se desarrolla de acuerdo a lo estipulado en cada uno de los desempeños de comprensión.

Lo anterior, se explicita de manera precisa en las siguientes líneas:

- Como primer aspecto se encuentra el contenido significativo contrastado con el tópico generativo teniendo en cuenta que ambos hacen referencia a esos temas o conceptos que permiten que los estudiantes se interesen por realizar acciones que los lleven a la comprensión de éste.
- Como segunda medida se encuentran los indicadores de desempeño que en concordancia con la unidad didáctica se llaman metas de comprensión; en este caso se refieren a todos los desempeños que se pretenden que los estudiantes alcancen ya sea en cuanto a la comprensión de la teoría, su aplicación en su contexto, así como su apreciación personal acerca de lo aprendido.

- Con respecto al desarrollo de la temática, donde se induce al conocimiento, se realizan las exploraciones e indagaciones y se obtienen unos resultados; se encuentra la estructura de la secuencia que sería según la unidad: Los desempeños de comprensión.
- Finalmente se desarrolla la evaluación; cabe resaltar que en la unidad didáctica se realiza de manera continua; se le hace seguimiento a toda la evolución del proceso.

El análisis mostró otra forma de relacionar la EpC con el esquema de secuencia didáctica a través de las cuatro dimensiones de la comprensión: Contenido, método, propósito y formas de comunicación. La dimensión de método pregunta por la forma y medida en que los estudiantes usan estrategias, métodos, procedimientos y técnicas similares a los que usan los expertos de cada disciplina para construir un conocimiento confiable (Blythe, 2002). En nuestros planes de área el Método, son las estrategias y recursos metodológicos a utilizar para orientar y dinamizar el contenido significativo propio de la asignatura.

La dimensión de propósito desde la enseñanza, permite que la evaluación diagnóstica continua sobre los desempeños de comprensión se convierta en un principio formativo para el ejercicio de la autonomía, el desarrollo de la conciencia crítica y el pensamiento creativo que son condiciones inherentes a la EpC (Blythe, 2002). En nuestra planeación se relaciona con el objetivo que se enmarca en los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que constituyen lo que se quiere alcanzar con los estudiantes, para que adquieren el conocimiento y comprendan la importancia de los mismos.

Por otra parte, la dimensión de contenido desde la perspectiva de los tópicos generativos involucra los principios del aprendizaje significativo, pues permite proyectar los temas de estudio en la red de significados del estudiante. La selección de contenidos desde los tópicos generativos está condicionada por el principio constructivista de «aproximación sucesiva» que debe partir de la transformación de las creencias intuitivas de los estudiantes sobre la base de la selección rigurosa de las teorías y contenidos que garanticen dichas transformaciones (Blythe, 2002). Es así, como en el plan de área toman gran importancia los contenidos significativos que le sirven al estudiante para transformar o afianzar sus conocimientos.

Por último, encontramos la dimensión de formas de comunicación, la cual implica niveles de apropiación y complejidad que legitiman la propuesta de establecer niveles de desempeño de comprensión que se corresponden tanto con los contenidos o tópicos generativos como con las metas de comprensión (Blythe, 2002). La comunicación desde nuestro actuar, es el eje articulador y transversal por el cual se brinda y recibe conocimiento.

La anterior descripción, clarifica y verifica los puntos en común entre la Enseñanza para la Comprensión, el plan de área y el esquema de la secuencia didáctica, apropiados en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar, La Guajira, con la cual se busca fortalecer un trabajo autónomo que resalte su modelo pedagógico y le permita mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes desde el preescolar hasta el Programa de Formación Complementaria (PFC).

A partir de allí, se hizo necesario seguir reflexionando acerca de las condiciones y desarrollo de las planeaciones y el impacto que estas generan, y se definió asumir una planeación de clases bajo los parámetros de la EpC, tal como se muestra en el Anexo 18 (Diseño de unidades didácticas por EpC) y que respeta las condiciones establecidas por este enfoque. Allí:

- Se describe el contexto situacional, lingüístico y mental.
- Se toma en cuenta el hilo conductor que, en esta apropiación se refiere al año escolar.
- Contiene la planeación de los tópicos generativos, metas de comprensión para cada dimensión, desempeños de comprensión para cada meta y los criterios y retroalimentación propios de la valoración continua.
- Contiene estrategias de visibilización del pensamiento.

El equipo investigador ha asumido esta forma de planeación y, en próximas jornadas, se replicará con los docentes de la Institución a solicitud de las directivas.

En este ciclo de reflexión, con el objetivo de adoptar y aplicar nuevas metodologías y estrategias, se definió la utilización de rutinas de pensamiento, talleres de lectura, actividades de observación, lecturas en espacios y fechas especiales, que reconocen la importancia de estimular

el desarrollo del pensamiento y la comprensión del conocimiento, más que su simple adquisición, pues ello se evidenciará más adelante en formas múltiples de aplicación y representación del saber, en cada una de las realidades y el contexto de los estudiantes.

Paso seguido, se diseñó una encuesta Anexo 12 (Encuesta institucional) con el propósito de analizar la coherencia entre las acciones constitutivas de la práctica, lo propuesto en el PEI y el modelo pedagógico constructivista con enfoque social cognitivo. Además de recolectar información sobre algunos aspectos relacionados con la Enseñanza para la Comprensión y el conocimiento de los demás maestros sobre este enfoque. A grandes rasgos, en los resultados se observó que las acciones de enseñanza se desarrollan de manera operativa y desarticulada con el modelo pedagógico institucional, y que por lo tanto se requiere realizar algunos ajustes con el fin de poder dar cumplimiento a las condiciones de calidad exigidas por el MEN, además de lograr una verdadera experiencia de la práctica que promueva en la realidad todas las orientaciones y estrategias que desde el marco institucional se han propuesto en el PEI.

En el **Cuarto Ciclo de Reflexión**, a partir de las definiciones de los ciclos previos, se han implementado variaciones interesantes en las prácticas pedagógicas con el ánimo de revivir el interés por el fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar, por encima de actividades cuyo objetivo es llenar la memoria de los educandos, buscando, por el contrario, potenciar su capacidad crítica y reflexiva para la toma de decisiones acertadas.

En tal sentido, de acuerdo con las categorías y los objetivos de investigación los maestros investigadores estudiaron y determinaron las rutinas de pensamiento que favorecen el fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de observar, relacionar y comparar, encontrando como rutinas muy poderosas, conforme a las edades y escolaridad del grupo de estudiantes, las siguientes rutinas: Veo-Pienso-Pregunto, Símbolo-Color-Imagen, Enfocarse, Antes pensaba – Ahora pienso. Dichas rutinas requirieron en su momento una selección previa e intencional, diseño, implementación y retroalimentación de las mismas. Estas rutinas facilitaban el uso de textos escritos, los cuales se toman de pretexto para fortalecer la competencia lectora a través de la realización de ejercicios de comprensión. En el Capítulo VIII Análisis de la

Información, se describe con más detalle la conceptualización de cada una de estas rutinas y su aplicación en cada aula.

Las rutinas eran aplicadas en cada grado dos veces a la semana. Luego, cada maestro investigador realizaba de forma individual el estudio y reflexión del ejercicio aplicado. Estos aspectos se enuncian de manera más explícita en el análisis realizado desde cada aula, en el capítulo VIII. Posteriormente, el grupo investigador se reunía para hacer el análisis reflexivo de los puntos en común y las diferencias encontradas. Dentro de los elementos comunes encontrados están:

- Sin diferencia de grado, el espacio se hacía propicio para la expresión oral de las ideas.
- Se evidenciaba progreso en la expresión escrita de las ideas de cada estudiante.
- Las respuestas de los estudiantes muestran procesos relacionales, se comenzó a superar el nivel ejecutivo de competencia lectora.
- Se demuestra mayor dominio en el proceso de análisis de los textos escritos, el acercamiento es organizado y permite una mejor respuesta a las solicitudes que se realizan.
- Se evidencia mayor gusto y mejor ambiente frente al proceso lector.

Como elemento diferencial destacado se encontró que, a pesar de realizar adaptaciones a las rutinas, se requería mayor estimulación en los grados iniciales, en rutinas como Antes pensaba – ahora pienso. En cambio, en rutinas como CSI, se evidenció un mejor desempeño en los grados 4°. Al parecer la solicitud de desarrollar escritos tiene mejor respuesta en los grados superiores y aquellas que implican un trabajo de comprensión sin producción escritural, tiene mejor respuesta en los grados iniciales.

Con el objetivo de conceder variedad didáctica al proceso y bajo la concepción de que la comprensión de lectura debe pretenderse más allá de la actividad de aula, el equipo investigador decidió desarrollar otros espacios para el fomento de la competencia. Es así que, se implementaron las diversas estrategias de acuerdo con el grado que el maestro investigador orienta en un tiempo y espacio determinado. Allí el grupo investigador tuvo la oportunidad de

escoger, planificar y aplicar dichas estrategias con el fin de conseguir los objetivos propuestos. De igual manera, se consideró el uso de las fuerzas culturales, tal como las comprende la EpC en el diseño e implementación de las estrategias.

Así, se realizaron lecturas en espacios y fechas contextualizadas, donde se aprovechó la celebración de acontecimientos especiales tales como los carnavales, Semana Santa, Halloween, el grito de la independencia del 20 de Julio, amor y amistad, la navidad, entre otros. Como su nombre lo indica se procuró ambientar los espacios conforme a las características de las fechas y su significado, buscar lecturas acordes a dicha temática y complementado con talleres que indagaran por su comprensión sobre los mismos.

Posteriormente, se trabajó con los niños en los talleres de lectura empleando textos que abordaran los diferentes niveles de competencia lectora, teniendo en cuenta el grado, intereses de los estudiantes y el nivel de complejidad de las mismas. Seguidamente, se hizo la revisión del trabajo con apoyo en una Matriz de Análisis de Niveles de Competencia Lectora (Anexo 19. Matriz de análisis de niveles de competencia lectora) en donde se pudieron observar unos rasgos característicos de la lectura y la forma como la realizaban los estudiantes, donde se evidenció un mejor dominio del nivel ejecutivo expreso en una adecuada decodificación del texto y recuperación de la información.

Al cierre de este ciclo de reflexión se desarrollan las prácticas pedagógicas de los docentes de manera más sistemática y direccionadas a fortalecer la competencia lectora.

7.2 Ciclos de reflexión Aula 1 – 1°C

En el **Primer ciclo de reflexión** se reconoció un contexto de aula con 34 estudiantes que asisten regularmente a la escuela con el fin de ampliar sus conocimientos y tratar de aprender cosas nuevas que contribuyan a su formación personal. Son niños provenientes de estratos socio-económico medio bajo, algunos con núcleo familiar disfuncionales y otros con hogares conformados por papá y mamá. La mayoría de los padres realizan acompañamiento a sus hijos en la parte académica y se preocupan por su bienestar.

En cuanto a la competencia comunicativa lectora se puede decir que los estudiantes se expresan de formas clara, poseen un vocabulario reducido por su corta edad, se inician en los procesos de lecturas solo codifican y decodifican los códigos gramaticales (grafía), su lectura es silábica y más dada a leer partiendo los fonemas.

Inicialmente, se presentaban dificultades que se hacían más notorias en el área de lenguaje en los procesos de lectura y escritura debido a que los niños estaban conociendo y aprendiendo las competencias comunicativas propias del área, reconociendo las características básicas del lenguaje escrito, los signos y reglas que conforman el sistema de escritura: frases, párrafos, signos de puntuación entre otros.

En el proceso lector, realizaban pequeñas lecturas porque se les exigía en su momento mas no existía unas ganas de leer, poseían poco hábito lector y eran más dados a trabajar de forma individual, solo se integraban a otro compañero por la necesidad de cumplir con la tarea propuesta. Los estudiantes demostraban pocas habilidades para hacer comprensiones de textos que leían y responder preguntas acerca de ellos. Algunos niños no identificaban las palabras que aspiraban leer.

El análisis de los resultados de las pruebas aplicadas a los grados superiores, 3° y 5°, y la consulta teórica arrojaron luces para avanzar en la comprensión de la situación lectora de los niños. En esa búsqueda de formas de potenciar el aprendizaje en los niños se encontró el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión que le brinda al docente la oportunidad de implementar en el aula diversas estrategias que promueven el desarrollo del pensamiento.

En consecuencia y con el ánimo de darle una nueva mirada a la raíz del problema a investigar, en un **Segundo ciclo de reflexión**, se dirigió la mirada hacia la práctica pedagógica, comprendida como un espacio de reflexión, aprendizaje, de cambio y transformación de diferentes escenarios para implementar nuevas estrategias pedagógicas, didácticas y generar un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes.

Por el contrario, el maestro investigador limitaba el trabajo solo a la consecución y cumplimiento de los contenidos significativos propuestos en cada área, porque utilizaba un modelo conductual y tradicional, se daba gran importancia a la mecanización de conceptos pocos claros. Se procedió entonces a analizar de manera detallada la práctica pedagógica desarrollada.

En primera instancia, se analizaron las planeaciones y se encontraron procesos desarticulados al modelo institucional, no se evidenciaban estrategias pedagógicas para el desarrollo del contenido significativo, el aprendizaje estaba en función a actividades repetitivas, se potenciaba el aprendizaje memorístico y mecánico. Por otro lado, se llevaban sistematizaciones de las planeaciones solo por cumplir, pero no se realizaban procesos de reflexión sobre las mismas. En un segundo momento, analizan los diarios de campo como fuente de recolección de información, de las vivencias del docente en el aula de clases. Con el objetivo de sistematizar la información, se definió utilizar un ejercicio de Semaforización, con lo cual se resaltó con color azul claro la enseñanza, con color morado aprendizaje y con color verde claro pensamiento.

Estos análisis mostraron que la docente no hacía reflexiones de sus experiencias, no hacía registro o documentación de los sucesos del aula y como no era exigido por parte de los directivos, no se hacía el debido uso de esta herramienta. Por otra parte, a nivel institucional no existía un modelo o esquema definido para el registro de los diarios de campo.

Era necesario responder preguntas esenciales para mejorar y transformar la práctica, ¿Qué enseño? ¿Cómo enseño? ¿Para qué enseño?, ¿Qué aprenden mis estudiantes?, ¿Cómo aprenden mis estudiantes?, ¿Para que aprenden mis estudiantes?, ¿Qué evaluó?, ¿Cómo evaluó? y ¿Para qué evaluó?

Para ello, hizo uso de los videos de clases que evidenciaron las fortalezas tales como: buena relación con los estudiantes, tono de voz adecuado para dar las orientaciones de la clase, relación del contenido significativo ala contexto del estudiante. También se presentaron debilidades en el proceso de enseñanza como: Uso consecutivo de muletillas, no se potenció el aprendizaje de los estudiantes para desarrollar las competencias, uso de expresiones repetitivas, limitado de los recursos didácticos.

A ello se sumó la aplicación de Guiones de análisis a las transcripciones de videos de clase para identificar la presencia del Conocimiento Profesional del Profesor (CPP) integrado por el Conocimiento Pedagógico, el Conocimiento Disciplinar, Conocimiento Didáctico del Contenido y el Conocimiento Contextual.

Luego, se realizó la semaforización que permitió al docente organizar la información mediante los diversos tipos de conocimientos que esta emplea en el desarrollo de sus clases, implementando colores para diferenciar cada uno de los conocimientos puestos en común en el ejercicio educativo. En la transcripción de videos se resaltó con el color amarillo el conocimiento disciplinar, con el color azul el conocimiento pedagógico, con el color rojo el conocimiento didáctico del contenido y con el color verde el conocimiento contextual. Los resultados mostraron una prevalencia del componente pedagógico (41%), seguido del conocimiento didáctico del contenido (28%), el conocimiento disciplinar (22%) y por último el conocimiento contextual (9%).

En el **Tercer Ciclo de Reflexión** fue posible sumarse al análisis de la estructura curricular de la institución con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje y confirmar la apuesta por un modelo pedagógico constructivista. Se hizo una mirada crítica de la estructura curricular vigente formada por Mallas curriculares, Unidades didácticas problematizadas y Guías de trabajo pedagógico y se asumieron los nuevos esquemas: el Plan de Área y las Secuencias didácticas bajo cuatro ambientes de formación: Ambiente de Desarrollo Humano, Ambiente de Lenguaje y Comunicación, Ambiente de Ciencia y Tecnología y Ambiente del Saber Pedagógico. Fue necesario entonces trabajar con los padres de familia para explicarles el manejo articulado que se dará en los cuadernos, evaluaciones, trabajos de sus hijos en el aula de clase. Ello permitió confirmar el ofrecimiento de una formación integradora en los estudiantes que son los más beneficiados del proceso curricular.

En el **Cuarto ciclo de reflexión** y con el análisis reflexivo de los ciclos anteriores se hizo una apuesta para potenciar la práctica pedagógica y con ello, la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar de los estudiantes.

Se procedió a implementar **Rutinas de Pensamientos** como medio para crear una cultura de pensamiento en el aula de clases. Se eligieron aquellas que potenciaran la competencia lectora y las habilidades de pensamiento: Veo-Pienso-Pregunto, Color-Símbolo-Imagen, Enfocarse, Antes pensaba – Ahora pienso. Las rutinas movilizaron el pensamiento de los estudiantes, despertaron la curiosidad, activaron la imaginación y permitieron la construcción de vocabulario mediante la puesta en común de las ideas evidenciando procesos de comprensión a través del ejercicio de observar, relacionar y comparar. Aportaron también a la interacción con el docente, puesto que fue necesario resolver dudas y revisar el planteamiento que se hace a los niños según su edad.

Con el ánimo de acentuar el trabajo para mejorar la comprensión lectora y las habilidades de pensamiento mencionadas, se desarrollaron Actividades de Observación, Talleres de Lectura, Rúbricas de Valoración, Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas. Se despertó el hábito lector y el interés por la lectura por lo cual ahora los niños participan con gusto en las actividades planteadas.

Finalmente, se realizó el análisis de las actividades realizadas con ayuda de la Matriz de análisis de los Niveles de Competencia Lectora, en donde resultó que los estudiantes se encuentran en el nivel ejecutivo con rasgos ascendentes hacia el nivel funcional, ello se evidencia en que realizan comprensiones del texto leído, dan cuenta de lo que exige el diario vivir y su aplicabilidad a su contexto. Además, se realizan con facilidad, actividades en las que deben observar, relacionar y comparar.

Ahora la práctica pedagógica del maestro se ha fortalecido, se realiza de manera sistemática, concede sentido a los procesos de planeación y al apoyo en instrumentos que permiten su seguimiento y retroalimentación. Se ha asumido la variedad de actividad como parte constitutiva del quehacer diario.

7.3 Ciclos de reflexión Aula 2 – 1ºD

Al inicio de la experiencia, en el **Primer ciclo de reflexión**, la mayoría de los estudiantes del aula 1ºD presentaban un desempeño académico básico, son muy pocos los estudiantes que alcanzan el nivel alto y superior. En cuanto a las competencias comunicativas, se puede apreciar que presentaban gran fortaleza al momento de expresar de manera verbal sus opiniones, comentarios y experiencias; se encontraban iniciando el dominio del proceso lector por lo cual realizaban con dificultad lecturas sencillas, tanto de manera individual como colaborativa, de igual manera seguían la lectura que se realizaba de una manera lenta perdiéndose muchas veces dentro del texto.

La lectura no la implementaban como un hábito o por gusto, la realizaban cuando se les imponía o cuando hacía parte de alguna actividad. Además, presentaban dificultad al interpretar los textos empleados en los ejercicios de lectura diarios realizados en el plan lector. Por otro lado, en la grafía presentaban dificultades al momento de plasmar su pensamiento, confundían letras y las realizaban de manera incorrecta, cambiándole el sentido a lo que se pretendía expresar.

Con el objetivo de avanzar en la comprensión de la problemática descrita, se avanzó en el estudio de las competencias comunicativas y en la búsqueda de opciones para su fortalecimiento. En ese momento se comenzaron a reconocer las bondades de la EpC como una gama de actividades que promueven el pensamiento, lo motivan, lo movilizan y promueven su representación. La docente investigadora asumió la opción como forma para llevar a los estudiantes más allá del simple conocimiento, dándoles la opción de ser autóctonos y desarrollar su sentido crítico teniendo en cuenta su punto de vista.

En ese momento, gracias a los aportes teóricos, la mirada se centró en la competencia lectora. la cual favorece el desarrollo de las otras competencias y era donde presentaban más falencia los estudiantes. Empezó la tarea de implementar diversas estrategias que favorecieran el proceso lector partiendo del mismo contexto donde se desenvuelve el estudiante.

En el **Segundo ciclo de reflexión**, luego de un proceso reflexivo acerca del desempeño de los estudiantes, se analizó la raíz del problema llegando a la conclusión que la labor docente era, en una amplia medida, la que estaba propiciando esa situación teniendo en cuenta que las actividades que se desarrollaban en el aula de clases, a pesar de que eran llamativas no lograban que los estudiantes realizaran la comprensión adecuada, se centraba el trabajo en los contenidos exigidos por el gobierno con el único propósito de cumplirle a la institución con el programa establecido.

En este orden de ideas la investigación toma un giro centrando su interés en las prácticas pedagógicas, analizando cada uno de los aspectos que hacen parte de ella.

Como primera medida se realizó un análisis a las planeaciones, teniendo en cuenta su gran importancia dentro del accionar pedagógico ya que éstas permiten organizar de manera adecuada todo el trabajo a desarrollar. Se hizo pertinente analizar si realmente se estaba realizando un proceso consiente y se le daba la importancia y relevancia que tiene el planificar de manera las clases. Se observó que el maestro investigador no realizaba las planeaciones de la manera adecuada debido a que se pensaba solo en el cumplimiento del programa sin tener en cuenta el modelo institucional ni los intereses y necesidades de los estudiantes.

Luego se analizaron los diarios de campo como instrumentos que deben sistematizar las experiencias, que constituyen una herramienta poderosa que permite reflexionar acerca del quehacer diario y que debe reflejar qué se enseña, cómo se enseña, para qué se enseña, qué aprenden los estudiantes, cómo aprenden los estudiantes, para qué aprenden los estudiantes, qué se evalúa y para qué se evalúa. el análisis arrojó que los diarios de campo no se estaban diligenciando de la manera adecuada, se llenaban esporádicamente, sin realizar ningún tipo de reflexión ni análisis. Así mismo no se manejaba un formato para su registro.

Otro aspecto importante en el análisis de las prácticas es la observación del quehacer docente, por lo cual se definió la filmación de videos, allí se pudieron identificar varias falencias que presentaba el docente como omitir algunas participaciones de los estudiantes, emplear demasiado tiempo en algunas actividades y brindarle la participación casi siempre a los mismos estudiantes.

Para la sistematización de los videos se realizó un guion acerca de estos, anotando todo lo ocurrido en clases identificando el conocimiento pedagógico, el conocimiento disciplinar, el conocimiento didáctico de contenido y el conocimiento contextual. Gracias a ese análisis se evidenció la fortaleza en el conocimiento pedagógico y didáctico al momento de impartir las clases, pero presento debilidad en el conocimiento disciplinar y contextual.

En este orden de ideas, se realizó la semaforización donde se resaltó en la transcripción de los videos de color amarillo el conocimiento disciplinar entendido como el manejo de los temas que se desarrollan en el área y se evidencia un 25%; así mismo en color azul se resaltó el conocimiento pedagógico que hace referencia a las instrucciones impartidas por el docente investigador donde su porcentaje es de 42%; en color rojo el conocimiento didáctico del contenido el cual se refiere a las explicaciones impartidas logrando un 25% y finalmente con el color verde el conocimiento contextual que como su nombre lo indica hace alusión a todo lo que se refiera a contexto con un 8%.

De igual manera en los diarios de campo se resaltaron de color azul los aspectos de la enseñanza, con morado el aprendizaje y con verde el pensamiento.

Partiendo de todo el ejercicio anterior, se definieron las categorías y subcategorías las cuales serían objeto de investigación para el avance del proyecto, por lo tanto, se prosiguió a realizar las debidas pesquisas para definir los componentes teóricos que harán parte del proceso.

En el **Tercer ciclo de reflexión** se centró la atención en la estructura curricular que se maneja en el aula, teniendo en cuenta la gran importancia que reviste ésta en el ejercicio docente y en la organización institucional. Se hizo parte de los análisis que soportaron la definición de los cambios a realizar, por lo cual se dejó de trabajar con Mallas curriculares, Unidades didácticas y Guías de trabajo pedagógico. Estas herramientas son muy útiles si se implementan de manera adecuada pero desafortunadamente no se realizó una apropiación adecuada, se desarrollaban con el objetivo de cumplir con los requerimientos institucionales, sin realizar ningún tipo de retroalimentación y sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.

Se comenzaron a implementar los **Planes de Área y las Secuencias Didácticas** más acordes con el modelo constructivista por el que se rige la institución.

Luego del análisis de este nuevo esquema de planeación se llegó a la conclusión que tiene similitud con las unidades didácticas propuestas por la Enseñanza para la Comprensión, enfoque ya había sido asumido dentro del proceso de investigación. Su apropiación se tradujo en un ejercicio interesante y de reflexión pedagógica permanente. El maestro investigador, luego de analizar a profundidad las planeaciones por EpC, la ha adoptado dentro de sus prácticas contando con el apoyo de los directivos académicos.

Con estas definiciones, inició el **Cuarto ciclo de reflexión**, en el cual se realizaron diferentes cambios en la manera de llevar las prácticas pedagógicas, se aplicaron diferentes metodologías y estrategias con el fin de mejorar la competencia lectora y las habilidades de pensamiento de los estudiantes: Observar, relacionar y comparar.

En este sentido, luego de un análisis acerca de las estrategias y metodologías más viables para alcanzar los objetivos de la investigación, se definió utilizar las siguientes:

Rutinas de pensamiento como excelente aporte hacia el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta que se pueden aplicar de acuerdo con propósitos diferentes, desarrollarse dentro del salón de clases y con el empleo a diario se puede convertir en un hábito. Se optó por trabajar con las siguientes:

veo-pienso-pregunto, teniendo en cuenta que los niños a los cuales se les aplicaría la rutina son pequeños se trabajó con imágenes de cuentos haciendo la rutina más llamativa para ellos. Los resultados iniciales determinaron realizar la rutina paso a paso en tiempos más extensos para que así realizaran la observación de manera detallada, dedicaran tiempo a pensar y formularan las preguntas de manera adecuada. Finalmente lograron realizarla correctamente.

Color-símbolo-imagen, luego de realizar la planeación de la misma se procedió con algo de temor a implementarla, teniendo en cuenta que son niños de cinco y seis años y erróneamente se

pensó que no lograrían ejecutarla de manera apropiada. Afortunadamente esta rutina fue un éxito. Los estudiantes realizaron la rutina de la mejor manera y al momento de socializarla ante sus compañeros sus explicaciones eran coherentes con el tema que habían escogido. *Antes pensaba-Ahora pienso* en la que los niños aun no realizaron el proceso de escritura totalmente legible, se les dificulto un poco leer lo que habían escrito sin embargo explicaban con sus propias palabras lo que habían escrito.

Así mismo se implementaron otras estrategias como las lecturas en espacios contextualizados donde teniendo en cuenta las fechas más relevantes se realizaban las lecturas enfocadas hacia estas ocasiones. Para el desarrollo de estas actividades se ambientaba el espacio y los niños empleaban atuendos que los conectaran con la actividad tales como camisas tricolores, disfraces, gorros navideños en fin cualquier elemento que se asociara con la fecha que se resaltaba, este tipo de actividades motivaban a los niños logrando que realizaran con gusto las lecturas y el análisis de las mismas.

También se realizaron talleres de lectura donde se trabajaron textos abordando los niveles de lectura, para esto se tuvo en cuenta el grado, nivel de complejidad e intereses de los estudiantes teniendo en cuenta que son niños pequeños. Terminados los talleres se realizó el análisis de estos con el apoyo de una Matriz de Análisis de Niveles de Competencia Lectora donde de acuerdo al desempeño de los estudiantes se determinaba en qué nivel se encontraba. Teniendo en cuenta la matriz, se pudo evidenciar que los niños del grado primero D, se encuentran en el nivel ejecutivo con rasgos ascendentes hacia el nivel funcional debido a que logran traducir el mensaje del texto, identificando las palabras y frases expresadas al igual que comprenden lo que se quiere transmitir; de igual manera gracias al desarrollo de actividades que promueven el pensamiento están comenzando a asociar lo leído con su contexto, con la resolución de problemas en su vida cotidiana aspectos característicos del nivel funcional.

Al finalizar este ciclo se puede observar cómo se han transformado las prácticas con la implementación de diferentes estrategias las cuales han modificado de manera positiva el desarrollo de las mismas, enfocándolas hacia el desarrollo de habilidades del pensamiento y el fortalecimiento de las competencias lectoras; el hecho de planear las actividades basadas en la

EpC, han permitido desarrollar actividades diferentes y novedosas como las rutinas de pensamiento, lecturas contextualizadas entre otras, beneficiando tanto al estudiante como al docente logrando que los resultados sean positivos. Se es consciente que aún falta mucho por mejorar, pero teniendo en cuenta la aceptación de la comunidad educativa se puede afirmar que el proceso está avanzando de manera positiva.

7.4 Ciclos de reflexión Aula 3 – 4ºB

El **Primer ciclo de reflexión** tuvo como punto de partida un análisis del contexto de aula para lo cual el maestro investigador realizó un estudio de sus características socioeconómicas, ambientales, socioculturales, académicas y convivenciales del aula en mención. Además de relacionar otros aspectos pedagógicos, que permiten caracterizar el desempeño académico y convivencia de los estudiantes, así como elementos propios de la práctica del maestro investigador.

Se encontró que los niños pertenecen a diversos grupos étnicos, en su mayoría se ubican en el estrato socioeconómico medio-bajo, sus padres se dedican a oficios varios y trabajos independientes, se encuentran hogares disfuncionales, pero también padres comprometidos con la educación y formación de sus niños y con sentido de pertenencia con la institución. En el aula se percibe un ambiente agradable y se procura que las actividades sean desarrolladas con el mayor orden y disposición. Los niños se caracterizan por ser alegres, amables, solidarios y muy participativos. Académicamente es un grupo bueno, donde sobresalen algunos estudiantes por sus capacidades de análisis, respuesta y participación. Pueden distraerse con facilidad, pero saben trabajar de manera ordenada en su sitio y suelen estar atentos a las explicaciones del docente.

La primera mirada investigativa se centró en las dificultades que presentan en el desarrollo de la competencia comunicativa (leer, hablar, escuchar y escribir): los estudiantes leían en su mayoría, pero algunos lo hacen lentamente, se les dificultaba escribir de forma correcta, marcar la tilde en algunas palabras, no distribuyen adecuadamente los espacios de su cuaderno y persisten los errores ortográficos pese a que el maestro insiste en la forma correcta de escribir. Los estudiantes

hacen uso de su capacidad de expresión oral, pero se evidencia la ausencia de un léxico apropiado y el uso de los términos adecuados para nombrar situaciones u objetos de su realidad. Era preocupante su poca habilidad para escuchar y comprender las orientaciones impartidas por el maestro, ya que en sus actividades se evidenciaban dificultades que derivaban de una escasa escucha, comprensión y aplicación del ejercicio. Asumían las actividades de manera mecánica, sin realizar el nivel de análisis y comprensión que se requiere para un desempeño eficiente en las mismas y el logro de los objetivos de aprendizaje.

Por su parte, las prácticas pedagógicas del maestro investigador estaban enfocadas al desarrollo de los contenidos curriculares y el cumplimiento de los mismos en los tiempos estipulados para cada periodo del año escolar. Había más preocupación por abordar la totalidad de los temas de una unidad, aunque persistieran dudas o dificultades en los desempeños de algunos estudiantes. No existía preocupación por la visibilización del pensamiento de los estudiantes y mucho menos preocupación por implementar estrategias innovadoras que potenciaran el avance y el desempeño académico de los estudiantes.

Así pues, al tomar en consideración las situaciones anteriores y realizar una revisión de la literatura que pudiera brindar soporte y respuesta a las dificultades encontradas, tanto en los estudiantes como en la practicas pedagógicas del maestro, se encuentra que desde el enfoque de Enseñanza para la Comprensión se pueden orientar acciones que contribuyen a lograr una mayor comprensión de los estudiantes, visibilizar su pensamiento y desde luego apoyar la transformación de la práctica del maestro investigador.

Ante este panorama inicial y dadas las posibilidades de aportar a su mejoramiento desde el enfoque de Enseñanza para la Comprensión, se plantea una primera pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas por medio de la enseñanza para la comprensión en los estudiantes de la Básica Primaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar?

Con el fin de dilucidar el problema de investigación, se procede a realizar un análisis de los resultados de las Pruebas Saber y se observa que en la competencia lectora los resultados

institucionales no han sido los mejores en los últimos tres años. Es así como se decide apostar por el fortalecimiento de la competencia lectora de manera específica y su relación con las dificultades que presentan los estudiantes por medio de algunas estrategias del enfoque de EpC, entre ellas las rutinas de pensamiento, el uso de rúbricas de valoración, las planeaciones de clase desde este enfoque, sumado a otro tipo de actividades.

Partiendo de estos hallazgos, se da inicio a un **Segundo ciclo de reflexión** en el que la mirada ya no está sobre el estudiante, sino que el foco de atención se dirige hacia las prácticas pedagógicas desempeñadas y la posibilidad de transformarla para generar cambios que contribuyan al crecimiento pedagógico-profesional y su aporte a un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad.

En primer lugar, se realiza una revisión de las planeaciones de clases, ya que estas se consideran un instrumento primordial en el acto de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, se vio la necesidad de fortalecerlas e innovarlas, pues en su diseño y construcción sólo se daba respuesta a la necesidad de llenar de conocimientos fácticos, la memoria y el pensamiento de los estudiantes, sin dar cuenta de niveles profundos de reflexión y comprensión. Además, al referirse a un orden conceptual, no existía unificación de criterios para definir cuál era el formato que constituía el punto de partida para elaborar las planeaciones de clases a nivel institucional.

Junto a ello, se vio la necesidad de realizar seguimiento las acciones docentes, es entonces cuando se hace uso del diario de campo como instrumento que permitía registrar, organizar, analizar, clasificar y priorizar la información allí registrada.

Así pues, se asumió el diario de campo como un instrumento de recolección de información que obedece a estructuras y contenidos de carácter personalizado. Desde allí se logra una visión general de los imaginarios de los educandos y el currículo. Más aún, cuando el diario es compartido de manera abierta, fluida y dialogal entre docentes (como sucedió con los maestros participantes de esta investigación), se convirtió en una poderosa herramienta de mediación y retroalimentación pedagógica. De esta forma, el uso sistemático del diario de campo contribuye a

generar saber pedagógico en la medida en que el conocimiento es compartido y enriquecido, pero a su vez, sistematizado.

Los análisis arrojaron que el docente no provechaba las situaciones que se presentan en su contexto escolar, había más preocupación por desarrollar un contenido curricular y cumplir con un cronograma de actividades, que por brindar y posibilitar la creación de oportunidades para el crecimiento pedagógico y profesional, además de potenciar, el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las mismas situaciones de aula, que se presentan con sus propios estudiantes. Las reflexiones derivadas y la respuesta a preguntas como ¿Para qué enseño?, ¿Qué aprenden mis estudiantes?, ¿Cómo aprenden mis estudiantes?, ¿Para que aprenden mis estudiantes?, ¿Qué evaluó?, ¿Cómo evaluó? y ¿Para qué evaluó?, llevaron a reconocer como principal objeto de estudio la práctica pedagógica del docente.

Las respuestas evidenciaron una acción congruente con las disposiciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional y con la propuesta curricular abierta y flexible de la Escuela Normal Superior que favorece el trabajo colaborativo de los maestros en las reuniones por ambientes de formación. En cuanto a la metodología de clase, se observó que no promovía en los estudiantes la construcción de sus propios conocimientos sino ocupar el tiempo y el abordaje de las temáticas de las unidades, sin mediar procesos de reflexión sobre el aprendizaje y las comprensiones, allí se descubren estrategias pedagógicas interesantes que hasta el momento se desconocían como consecuencia de una escasa motivación hacia la revisión y actualización de las propias prácticas.

A raíz de la reflexión, el docente empezó a generar situaciones en las que los estudiantes exploraran, aplicaran, argumentaran y analizaran los conceptos, procedimientos, algoritmos u otros tópicos acerca de los cuales giraban el aprendizaje y la comprensión. Ello fue sistematizado a través de la realización de videos de clase en el aula, los cuales se constituyeron en un insumo valioso para analizar y sistematizar la praxis pedagógica y evidenciaron que las actividades propuestas y la acción corriente del docente no se traducían en espacios estimulantes para el hábito lector.

Con el objetivo de dar un manejo sistemático a las transcripciones de los videos, se desarrollaron Guiones académicos, cuyos resultados mostraron fortalezas en el conocimiento pedagógico y necesidades de mejoramiento en los conocimientos disciplinar, contextual y en el manejo didáctico por parte de los docentes. Luego se realizó la semaforización de los diarios de campo y videos para determinar en las intervenciones del maestro y los estudiantes la prevalencia del componente pedagógico (40%), seguido del conocimiento didáctico del contenido (25%), el conocimiento disciplinar (25%) y por último el conocimiento contextual (10%). Se ve la necesidad de ahondar mucho más en la profundización del conocimiento contextual para las planeaciones de clases.

Desde estos hallazgos, se dio inicio al **Tercer ciclo de reflexión** en el que se analizó la estructura curricular vigente integrada por mallas curriculares integradas por ambientes de formación, unidades didácticas problematizadas en donde los contenidos significativos son formulados en forma de preguntas y las Guías de trabajo pedagógico y se determinó adecuarlas en otros instrumentos cuya operatividad se pudiera hacer más visible, coherente y real con el modelo pedagógico institucional, ellos fueron el Plan de área que se operacionalizan mediante la elaboración e implementación de las Secuencias Didácticas. Su aplicación demostró al docente investigador la congruencia entre los momentos didácticos de Iniciación, Estructura del conocimiento y Finalización y los momentos de Exploración, Investigación Guiada y Proyecto Final de Síntesis, respectivamente y la importancia de la acción docente para motivar a los estudiantes y realizar actividades intencionales y planificadas, a diferencia de cuando el maestro investigador las hacía de un modo inconsciente y sin reflexión.

Tomando en consideración todos los elementos que se han descrito en los ciclos anteriores, el **Cuarto ciclo de reflexión** tuvo como propósito la selección y aplicación de las estrategias y metodologías que desde el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión se implementaron en el aula para transformar la practica pedagógica del maestro y fortalecer tanto la competencia lectora, como las habilidades de pensamiento observar, relacionar y compara en los estudiantes.

Frente a tal propósito, se determinó implementar cinco estrategias pedagógicas con miras a la consecución de los objetivos propuestos. Estas fueron: Las rutinas de pensamiento, las

actividades de observación, los talleres de lectura, las rúbricas de valoración y las lecturas en espacios y fechas contextualizadas. Todas ellas enfocadas a reafirmar las transformaciones que se han venido generando, desde los ciclos anteriores, en la práctica del maestro investigador y la consecución de los otros objetivos propuestos. Con apoyo en la consulta teórica se dio sentido, orden y secuencialidad a las comprensiones, el pensamiento y las formas de visibilización que generaron los educandos.

Ello llevó a que el maestro se hiciera consciente de las comprensiones del mundo por parte del niño y valorara la diversidad de pensamientos, la exploración previa, la iniciativa, curiosidad y capacidad creativa como medios para propiciar una mejor comprensión y el aprendizaje significativo en los estudiantes. El uso de rutinas de pensamiento, propició que el maestro investigador tuviera la oportunidad de observar, analizar y comprender su propio pensamiento al momento de planificarlas.

Al momento de seleccionar, diseñar e implementar las rutinas de pensamiento, el maestro investigador pudo ampliar y enfocar su propio pensamiento al comprender que ellas no responden a una fórmula o receta mágica para aplicar. Parra la selección fue necesario abordar preguntas orientadoras para determinar la pertinencia de cada rutina en orden a los aprendizajes deseados, el propósito y momento de la clase, al contexto y el objetivo de cada una de ellas. Fueron seleccionadas, las Rutinas Ver-Pensar-Preguntarse, Antes Pensaba-Ahora Pienso, Símbolo-Color-Imagen, Enfocarse.

Junto con ellas, fue posible desarrollar actividades de observación con contenidos de las áreas de artística o matemáticas, talleres de lectura, que mostraron avances en la competencia lectora conforme a las discusiones y aclaraciones que se realizaban entre compañeros cuando alguno de ellos no estaba de acuerdo con la respuesta del otro o cuando estaba equivocado con apoyo en una relectura del texto base.

Por su parte, **las rúbricas de valoración** se vislumbraron como una forma interesante de innovar en el ejercicio de transformación de la práctica, debido a que estas le permiten al maestro establecer unos criterios claros y públicos que orientan las acciones de los estudiantes con base

en los niveles de ingenuo, novato, aprendiz y maestría, adecuándose al contenido significativo desarrollado, el aprendizaje y las comprensiones que se esperan de los estudiantes. Su práctica ayudó a los estudiantes a realizar trabajos de calidad adecuados a un mayor o menor grado de valoración de sus desempeños. Finalmente, las **lecturas en espacios y fechas contextualizadas** permitieron aprovechar las diferentes actividades que de orden escolar o social existen en el contexto, como un pretexto para realizar ejercicios de lectura y comprensión que apoyen el fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento.

Se observa que la práctica pedagógica del maestro se realiza ahora de manera más sistemática, razonada y contextualizada, lo que incide directamente en los comportamientos y desempeños de los estudiantes.

7.5 Ciclo de reflexión Aula 4 – 4°C

El proceso investigativo en el **Primer ciclo de reflexión**, partió de reconocer el contexto del aula cuyos niños oscilan entre nueve y diez años, viven por los alrededores de la escuela, son de estrato socio-económico medio-bajo, hacen parte de la población mayoritaria del país y profesan diversas creencias. En cuanto a lo académico se puede decir que, estaban en un nivel básico de desempeño, en condiciones de falta de estudio, poco apoyo en casa y la demostración de comprensiones superficiales que hacen con los conocimientos adquiridos.

En su parte comunicativa, los niños empleaban un vocabulario limitado y presentaban debilidad en el seguimiento de instrucciones orales. El ejercicio de lectura les parecía de poco valor, el nivel de comprensión lectora -que es transversal en todas las áreas- es muy primario: al leer no respetaban el uso de las categorías gramaticales, ortográficas y semánticas y con dificultad recuperan información literal de un texto. Se evidenció que las mayores dificultades se presentaban en la competencia comunicativa lectora, tenían dificultades para hacer comprensiones de lectura sencillas, inferencias y predicciones.

Con el objetivo de comprender con mayor claridad el problema de investigación, se realizó el análisis de los resultados de las pruebas saber y se desarrolló un árbol del problema. Allí se

confirmaron las debilidades en la competencia lectora y se definió que sería objeto de investigación.

En ese momento, se dio un acercamiento al enfoque de la enseñanza para la comprensión que llevó a reconocer que dentro de la práctica de aula se estaba dejando a un lado el eje primordial de la educación, el estudiante. En consecuencia, la praxis pedagógica se comenzó a enfocar hacia el desarrollo del pensamiento de estudiantes en cada uno de sus momentos de aprendizaje. La docente investigadora, comenzó a implementar una nueva forma de preparar sesiones de aprendizaje promoviendo la comprensión. Fue posible confirmar la importancia de establecer tópicos generativos que promuevan la participación del estudiante.

La docente investigadora reconoció la definición de metas de comprensión como una excelente oportunidad de idealizar logros y visualizar las comprensiones deseadas en los estudiantes. Dentro del marco de la EpC la docente comprendió la importancia de comunicar las comprensiones adquiridas, a través de sistemas simbólicos. Fue una oportunidad para quebrantar significativamente el rótulo de maestro dictador para pasar a maestro guía. Quien permite que el estudiante construya y reconstruya el conocimiento del mundo que lo rodea. Se puede decir que, el Marco de la Enseñanza para la Comprensión permite inspirar y guiar las nuevas prácticas de aula a través de la planeación institucional convirtiéndolas en “más” y “mejor” y también facilitar organizar lo que se quiere que los estudiantes comprendan. En esta etapa, la EpC adquirió el status de categoría en el proyecto de investigación.

En el primer ciclo de reflexión se halló como raíz del problema la competencia lectora, pero al seguir en investigación y en profundización de la misma se tiene otra percepción del problema, ya que se observó que no radicaba en los estudiantes sino en las prácticas pedagógicas desarrolladas por la maestra investigadora. Lo que se hizo evidente en el **Segundo ciclo de reflexión** al momento de dirigir la mirada hacia el accionar del maestro y con ello a las planeaciones, como instrumento indispensable en la práctica pedagógica, ya que permiten organizar y aterrizar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las transcripciones de videos de clase para identificar la presencia del Conocimiento Profesional del Profesor (CPP), mediante un ejercicio de semaforización, demostró los siguientes resultados de acuerdo a cada componente: el componente pedagógico (40%), seguido del conocimiento didáctico del contenido (24%), el conocimiento disciplinar (23%) y por último el conocimiento contextual (13%).

Seguidamente, el diario de campo se tomó como instrumento de recolección de información personalizado, con intenciones claras e interpretaciones más aterrizadas en cuanto a la práctica pedagógica se trataba. Para escudriñar y buscar elementos de fortaleza en la práctica pedagógica, se realizó un ejercicio de semaforización desde tres dimensiones enseñanza, aprendizaje y pensamiento, mediante la resolución de interrogantes como: ¿Qué enseño? ¿Cómo enseño? ¿Para qué enseño?, ¿Qué aprenden mis estudiantes?, ¿Cómo aprenden mis estudiantes?, ¿Para qué aprenden mis estudiantes?, ¿Qué evaluó?, ¿Cómo evaluó? y ¿Para qué evaluó?

La respuesta a estos interrogantes, mostró que la práctica de la docente investigadora se centraba en la atención a la carga académica, contenidos temáticos y curriculares del área de Lengua Castellana. No se desarrollaban estrategias o formas para hacer comprensibles contenidos significativos a los estudiantes, aun cuando la pretensión es que ellos sean capaces de afrontar situaciones de la vida escolar, familiar y social que se relacionen con el área de conocimiento que se está enseñando.

Por otro lado, y con relación al aprendizaje se ha visto muy claro que algunos estudiantes con los que se enfrenta el maestro traen consigo conocimientos previos muy arraigados. Se observó que los estudiantes aprenden más rápido cuando están motivados y el contenido se convierte significativo para ellos con apoyo en las estrategias que el maestro desarrolla al interior de la práctica pedagógica.

Las reflexiones también tocaron el ámbito de la evaluación, allí se observó que las acciones evaluativas del maestro investigador siempre iban encaminadas a regular la acción pedagógica y privilegiaba la evaluación sumativa porque es de carácter obligatorio en la institución. Estas

consideraciones se afianzaron con la consulta teórica y su contrastación con la práctica pedagógica diaria.

Desde estas consideraciones, se abordó el **Tercer ciclo de reflexión**, que coincide con espacios reflexivos de construcción y transformación de saberes en la Institución Educativa Escuela Normal Superior, ya que se encontraba a portas de ser acreditada. Para ello, se inició un estudio de la estructura curricular, donde las mallas curriculares, unidades didácticas y guías pedagógicas fueron revisadas y cambiadas a nuevos formatos relacionados con el modelo pedagógico constructivista con enfoque social cognitivo, que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica, propuesta de la Escuela Normal Superior.

Así, la docente investigadora asumió los nuevos esquemas pedagógicos para estructurar el conocimiento: el plan de área propio de cada asignatura y la secuencia didáctica que permite planear según lógicas de formación diferentes. Estos cambios, permitieron seguir nutriendo la transformación de las prácticas de aula y con ellas sus planeaciones y diarios de campo.

Fue importante reflexionar acerca de los puntos articulatorios entre la unidad didáctica propuesta por el enfoque de la EpC y la nueva secuencia didáctica de planeación, ya que, se hacía necesario vincular directa o indirectamente en las unidades didácticas aquellos elementos del enfoque que aportaran en cada planeación aspectos que enriquecieran la práctica pedagógica para ayudar a los estudiantes en el fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento.

Durante este periodo, también fue de gran utilidad definir la implementación de rutinas de pensamiento, las cuales se identificaron como estrategias que daban la oportunidad de hacer visible el pensamiento a los estudiantes, Además, dentro de la planeación permitirán fortalecer la práctica pedagógica con miras al fortalecimiento de la comprensión.

En el **Cuarto ciclo de reflexión**, se realizaron ejercicios de planeación y se adelantó un plan de implementación de estrategias en el aula que conjugan las intencionalidades de la EpC, el fortalecimiento de los niveles de competencia lectora y de habilidades de pensamiento.

Para ello, Se pusieron en marcha:

Rutinas de pensamiento: las cuales debían hacer visible el pensamiento de los estudiantes antes de conocer el contenido significativo o un texto. Con la rutina Veo-pienso-me pregunto se pretendió que el estudiante pusiera a prueba algunas habilidades de pensamiento como observar, relacionar y comparar. Al inicio, se les hizo difícil porque ese tipo de ejercicio no estaba dentro de su campo de aprendizaje, sin embargo, al realizarlas en repetidas oportunidades ya se les hacía más fácil. -

Sumado, con la rutina antes pensaba-ahora pienso, se estimuló la competencia lectora al momento de realizar lecturas para conocer sobre un tema. Inicialmente, no querían leer para profundizar sobre lo leído, pero luego de llenar el formato se dieron cuenta que era divertido contrastar los pensamientos de un antes y después.

También, la rutina Color-Símbolo-Imagen facilitó en el estudiante la comprensión de una lectura por medio de las síntesis, llevándolo a relacionar el conocimiento adquirido por medio de la lectura y el que ya tenían a través de las imágenes, los colores y los símbolos utilizados. Desde el primer momento les gustó la rutina, sin embargo, les costaba hacer referencia a cada uno de los elementos requeridos.

Finalmente, la rutina enfocarse permitió en el estudiante desarrollar la capacidad de hacer observaciones detalladas y profundas, luego de mostrarles una lectura en imágenes de un cuento. Al principio, se notó cierta apatía a realizarla rutina, pero en vista de que cada uno de sus aportes enriquecía el desarrollo de la clase, se motivaban a participar muchas veces.

Lectura en espacios y fechas contextualizadas: por medio de las cuales se abrían espacios diferentes de lectura y de comprensión, el deseo de leer y querer compartir lo que aprendían. Según fuese la fecha, se trasladaban a un lugar diferente para realizar las lecturas acordes a ello. Desde los inicios de la ejecución de esta estrategia los alumnos se mostraban receptivos a cualquier requerimiento que se les hiciera. Las lecturas realizadas eran monitoreadas luego de

culminada la actividad, haciendo cuestionamientos y mesas redondas para hablar al respecto. Estos espacios, fueron de gran utilidad para el docente ya que, mostraba a los estudiantes la importancia de la lectura en las vidas de cada uno de ellos, las relaciones que podían establecer entre lo que aprendían y sus conocimientos previos y que las relaciones interpersonales o lazos de amistad podían estrecharse más.

Lo anterior, guarda estrecha relación con el desarrollo de la competencia lectora, puesto que el estudiante podía comprender lo leído y ponerlo en práctica luego en el salón al momento de explicar y responder a cuestionamientos. También, adaptar la práctica pedagógica del maestro a otros espacios de enseñanza-aprendizaje junto con la adaptación de la estrategia para que le permitiera ver la capacidad del estudiante de observar, relacionar y comparar el contexto y las lecturas realizadas

Talleres de lectura: donde se pondría a prueba al estudiante sobre aquellos ejercicios de lectura que procuraran situarlo en un nivel de lectura. Lo importante aquí, fue que los estudiantes en la medida que le presentaban lecturas de su interés, podían tener el enganche necesario para hacerla dinámica y enriquecedora. Además, los talleres contenían información que reforzaban la estrategia lectura en fechas contextualizadas.

Actividades de observación: permitieron abrir el campo de imaginación como parte de las rutinas de pensamiento que fueron realizadas con anterioridad.

El desarrollo de rúbricas de valoración fue un elemento innovador de la práctica, ellas permitieron monitorear cada actividad propuesta e identificar acciones concretas en los estudiantes, referidas a su nivel de lectura y apropiación de un contenido significativo. Este proceso, fue enriquecedor para la docente investigadora puesto que implicó la conjunción de los conocimientos temáticos, el dominio de la propuesta de la EpC y la comprensión del objetivo de cada actividad.

Las estrategias que fueron implementadas sirvieron de apoyo en el proceso de enseñanza y además fueron consideradas importantes en el desarrollo de la investigación, puesto que, se

tomaron como medio para llegar a conocer el pensamiento de los estudiantes, sus comprensiones, fortalecer la competencia lectora y desarrollar las habilidades de observar, comparar y relacionar. Con relación al estudiante, se puede decir que ellos lograron despertar el interés por leer y por hacer comprensiones más profundas. Sin embargo, todo este proceso ha sido el inicio en la formalización de este tipo de trabajo en el aula. Ha sido difícil pero no imposible.

CAPITULO VIII. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación, se describe la aplicación y resultados de actividades previstas para la comprensión de las categorías de este proyecto de investigación. Su análisis y la relación con la consulta teórica realizada ha contribuido al cumplimiento de los objetivos propuesto.

8.1. Rutinas de pensamiento

8.1.1 Rutina de pensamiento VEO-PIENSO-PREGUNTO

Esta rutina desarrolla la descripción, la interpretación y el cuestionamiento. Motiva a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosas y a desarrollar su curiosidad. Así mismo, permite ampliar el vocabulario a través del lenguaje oral y escrito, expresar opiniones y reflexiones a partir de una lectura visual del recurso a analizar y el contexto que rodea las situaciones que se desarrollan. Invita a los estudiantes a razonar con evidencia e interpretar con justificación de acuerdo con su edad. Ayuda a los niños a elaborar conceptos sobre algo que saben o a construir explicaciones desde diversos puntos de vista.

Aula 1 – 1°C

Para el desarrollo de esta rutina de pensamiento se definió utilizar películas como recurso de análisis. Una de las películas vistas fue “Coco” que trata de la unidad familiar y los valores humanos presentes en la familia, acorde para la edad de los niños.

Esto se desarrolló en otro espacio diferente al aula de clase para que los niños se motivaran y pudieran centrar la atención en lo que observarían. Durante la película los niños estuvieron muy concentrados, con mayor énfasis en los momentos en que se pausaba la película para realizar preguntas sobre ¿Qué ves?, ¿Qué piensas sobre lo que ves?, ¿Qué te preguntas sobre lo que ves? a lo que hubo participación de su parte porque la gran mayoría respondía y reconstruía la historia.

Después de observada la película, los estudiantes registraron en su organizador gráfico la rutina de pensamiento (Anexo 20. Rutina Veo-Pienso-Pregunto, aula 1°C), luego algunos niños procedieron a dar respuestas a las preguntas:

- ✓ **¿Qué ves?** Una película llamada coco.
- ✓ **¿Qué piensas sobre lo que ves?** La película trata de un niño que quiere ser cantante.
 - Un niño que viaja al mundo de los muertos para conocer a su abuelo.
 - Unos esqueletos que les gusta cantar.
- ✓ **¿Qué te preguntas sobre lo que ves?** ¿Un niño puede vivir con los muertos?
 - ¿Por qué sus padres no querían que fuera cantante?

Estas fueron algunas de las respuestas que dieron los niños al momento de la aplicación de la rutina de pensamiento y que evidencian un pensamiento y la comprensión que realizaron de lo observado.

La puesta en común de la película llevó a los estudiantes a desarrollar las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar mediante la narración de hechos que sucedían en el video, los niños reconstruyeron y relacionaron situaciones del mundo de los muertos y el de los vivos tras el análisis y reflexión de lo observado.

Además, la rutina permitió ejercitar la lectura mediante un esquema que no se limita a la lectura de grafemas sino de códigos y signos mediante el actuar de los personajes de la película. Así mismo, se potenció la comprensión en los estudiantes cuando ellos compartían sus ideas y pensamientos sobre los sucesos y hechos narrados en la película y la puesta en común con su cotidianidad.

Aula 2 – 1°D

Para el desarrollo de esta rutina, aparte del uso de películas, se seleccionaron imágenes provenientes de cuentos para lograr mayor atención. En una de ellas se encontraba de un lado un paisaje y del otro lado, el mismo paisaje pero afectado por la contaminación. Se pensó en esta

imagen teniendo en cuenta que se inicia la unidad del medio ambiente y en la institución se está implementando el proyecto de los patrulleros ecológicos y los estudiantes se encuentran motivados acerca de este tema.

La rutina se desarrolló de la siguiente manera: Primero que todo se adecuó el espacio propicio para su desarrollo, en este caso se realizó en el salón de clases y se tomó las primeras horas de clases donde el clima es más agradable.

Se explicó detalladamente la forma en que se iba a desarrollar la rutina: primero debían observar la imagen que se dispuso al frente (para eso tendrían dos minutos), luego anotaron en el formato todo lo que observaron. Seguidamente, debían pensar que estaba pasando en la imagen y anotarlo en el espacio de pienso (en 10 minutos). Después anotaron todas las preguntas derivadas de lo que observaron y pensaron (en 10 minutos). Posteriormente, debían nominar la imagen y compartir con sus compañeros los resultados.

El tiempo inicial de observación en silencio no fue respetado por todos los estudiantes, algunos querían expresar sus opiniones inmediatamente. Luego se realizaron varios interrogantes acerca de lo que ocurría en la imagen tales como: ¿Qué creen que está ocurriendo en la imagen?, ¿Qué les hace decir eso?, ¿Por qué ocurrió?, ¿Qué más sucede aquí?

Los niños querían participar todos al mismo tiempo sin tomarse un tiempo para pensar, se explicó nuevamente la dinámica de la rutina y procedieron a realizarla de manera correcta tomándose el tiempo necesario para realizar la debida comprensión. Luego de expresar sus opiniones procedieron a registrarlas en el formato. A continuación, plantearon preguntas acerca de lo observado y analizado, labor en la que demoraron un poco más del tiempo estipulado. Finalmente, le asignaron el nombre a la imagen y expusieron ante sus compañeros el resultado obtenido (Anexo 21. Rutina Veo-Pienso-Pregunto, aula 1°D).

Esta rutina de pensamiento permitió fortalecer las habilidades para describir, interpretar y preguntarse. Las cuales, activan el pensamiento y despiertan el interés de los estudiantes tanto

dentro como fuera del aula de clases. Además, estimulan la capacidad de observación, análisis, relaciones y comparaciones con el contexto y los conocimientos adquiridos.

En cuanto a la competencia lectora, esta rutina permitió ejercitar la lectura e interpretación de imágenes, donde los estudiantes a partir de esta lograron un análisis partiendo de la observación para luego realizar la relación pertinente con los conocimientos previos acerca del tema.

De la aplicación de la rutina se concluye que, en cuanto al proceso de observación, se logró que los estudiantes avanzaran, teniendo en cuenta los detalles sin ceñirse a las observaciones de primera vista, también permitió que los estudiantes realizaran reflexiones más profundas teniendo en cuenta que debían argumentar el porqué de ese pensamiento. Las preguntas estuvieron enfocadas más hacia cuestionamientos específicos de la imagen, más no en la progresión temática. Dado que los niños no lograron plasmar todo lo expresado, se concluyó que la rutina debía realizarse también de forma oral.

Aula 3 – 4°B

Para el diseño de esta rutina se tuvo como punto de partida el contenido significativo: El sistema solar. El maestro exhibió en el tablero algunos trabajos del sistema solar para observarlos detenidamente y complementar esta observación desde sus propios imaginarios, realizando luego anotaciones y descripciones. Seguidamente, escriben todas aquellas cosas que los trabajos expuestos les hacen pensar sobre el sistema solar, al tiempo que establecen relaciones y conexiones con otros conocimientos y situaciones previas de su cotidianidad. Para finalizar la rutina, se escriben las preguntas o inquietudes que se hayan generado.

Durante el desarrollo de la rutina de pensamiento, los estudiantes se mostraron muy concentrados y atentos a la observación y análisis de los trabajos expuestos (Anexo 22. Rutina Veo-Pienso-Pregunto, aula 4°B). Inicialmente, algunos niños preguntaron si podían realizar observaciones relacionadas con la forma, colores y detalles de los trabajos, lo cual fue válido. Otros expusieron preguntas inquietantes que surgieron sobre el sistema solar, como, por ejemplo: ¿Por qué todos los planetas giran alrededor del sol? ¿Cuál es el planeta más grande del sistema solar?, entre

otras. Algunos niños hicieron muy buen uso del formato entregado para la rutina, logrando comprender, distribuir y organizar de forma ordenada el texto en el mismo. Por el contrario, otros preguntaron sobre cómo debían usar el espacio para cada respuesta de la rutina, requiriendo más orientación.

Con esta rutina se estimuló las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar partiendo de una imagen específica u objeto real sobre el cual los niños fijan su atención. En su habilidad de observar, los niños hicieron observaciones minuciosas e identificaron detalles que no siempre se resaltan en las imágenes u objetos y la manera como estos pueden relacionarse con otros aspectos o situaciones de su contexto, como, por ejemplo: “el sistema solar que tiene el sol de color naranja no es amarillo como se puede apreciar en las mañanas, pero si algunas veces en las tardes” expresión de un estudiante.

En lo que respecta a la competencia lectora, la puesta en marcha de esta rutina les permitió a los estudiantes recordar y escribir aquellas ideas o pensamientos que los trabajos expuestos suscitaron en ellos, expresar a través de sus preguntas todas esas inquietudes e ideas que se derivan de la observación y el pensamiento sobre los trabajos, compartir de manera clara y asertiva comentarios con sus compañeros, con el fin de argumentar y defender sus posiciones, relacionar sus hallazgos con su cotidianidad, expresar de manera escrita su pensamiento.

Esta rutina de pensamiento permitió la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes y al mismo tiempo se convirtió en un instrumento para que los niños comprobaran al finalizar la clase, a cuáles de las preguntas se logró dar respuesta y a cuáles no. Por lo tanto, el maestro orientó este proceso de relación y comparación al tiempo que valoró las participaciones de cada uno y la forma en que argumentaron sus respuestas. Finalmente, los niños tuvieron la oportunidad de expresar sus comprensiones acerca del tema y todo lo que aprendieron acerca del sistema solar.

Aula 4 – 4°C

La rutina fue utilizada como parte del inicio de la clase de Lengua Castellana, para explorar las ideas que ellos tenían sobre los medios de comunicación. Para tal fin, se ubicaron algunos frisos con imágenes en el piso para que los estudiantes observaran y plasmaran en el papel lo que veían, las comprensiones que abstraieron y los interrogantes que surgieron. Los interrogantes se refirieron a la posibilidad de comunicarse a través de medios que algunos desconocen, como clave morse o los telegramas. Las comprensiones de los niños se evidenciaron cuando concluyeron que hubo un avance en los medios de comunicación, que prestan determinados servicios a la comunidad, y que pueden utilizarse de acuerdo a la necesidad del momento.

De allí que, la rutina funcionó como base para conocer los pre saberes de los estudiantes y sobre el contenido significativo a trabajar. Las comprensiones sobre éste se fueron afianzando en el desarrollo de la clase y las preguntas que surgieron fueron respondidas al final de la misma. Se observó, que esta rutina posibilitó una futura indagación partiendo de los interrogantes hechos (Anexo 23. Rutina Veo-Pienso-Pregunto, aula 4°C).

Luego de haber realizado la rutina Veo-Pienso-Pregunto se consideró que ésta apoya la competencia lectora, dado que, los estudiantes realizan lectura de imágenes que promueven la anticipación, la predicción y la comprensión sobre temas que pueden servir como instrumento de pensamiento y reflexión en sí mismos. En ese sentido, leer imágenes fortaleció el desarrollo del pensamiento cuando se pudo evidenciar habilidades tales como la observación, relación, comparación y la formulación de preguntas.

8.1.2 Rutina de pensamiento COLOR/SIMBOLO/IMAGEN

Esta rutina busca hacer visible el pensamiento con otros recursos distintos a los del lenguaje oral o escrito. La rutina busca que los alumnos identifiquen lo esencial de sus ideas, elaboradas a partir de lo que han leído, visto u oído, a través de formas no verbales de comunicación. A partir de una explicación, visualización o búsqueda de información, se les pide que elijan un color, un símbolo y una imagen, y los plasmen en su cuaderno, es el mejor vehículo para desarrollar algo

que ya sabíamos con algo que acabamos de conocer, a través de pensar en similitudes y diferencias. Los estudiantes dan muestra de su gran capacidad para observar, comparar y relacionar, habilidades de pensamiento que se fortalecen al trabajar en equipo.

Aula 1 – 1°C

Se desarrolló con el contenido significativo Clasificación de los animales según su alimentación, se buscó darle transversalidad a la rutina al implementarla en otra área del saber. Los niños organizados por grupos debían representar en el organizador gráfico con un color, un símbolo y una imagen, la clase de alimentación de los animales que le correspondió al grupo. Según las clasificaciones carnívoras, herbívoras y omnívoras los estudiantes dieron rienda suelta a su imaginación en busca de cómo representar la clasificación que les correspondió (Anexo 24. Rutina de Pensamiento Color/Símbolo/Imagen, aula 1°C).

Dicho propósito, dio muestra de expresiones coherentes de los niños al momento de la explicación, otros que manifestaron sus ideas con palabras y frases muy cortas que denotan un vocabulario limitado o reducido. Es importante decir que, en general el grupo participó de forma colaborativa en la realización de la rutina y fue bien acogida por la forma creativa en que se trabaja. A los estudiantes se les facilitó la comprensión del color y la imagen.

Algunos grupos evidenciaron dudas cuando trataban de representar el símbolo lo que dio paso a una explicación de lo que implicaba un símbolo y cómo lo podían representar.

Aclarada la duda, los grupos elaboraron sus representaciones completando la rutina. Posterior a ello, un representante por grupo debía explicar ¿Porque eligieron el color, el símbolo y la imagen y cuál es la relación con la clasificación? Las respuestas dieron cuenta de la habilidad de pensamiento Relación, en situaciones como usar el color verde para los herbívoros dado el color del alimento, o dibujar un símbolo parecido a una boca abierta con dientes para los carnívoros. Los dibujos evidenciaron una correcta clasificación de los animales según el grupo elegido.

Aula 2 – 1ºD

Para el desarrollo de esta rutina, se escogió una lectura sencilla acerca de los reinos de la naturaleza, tema correspondiente para desarrollar ese día, luego se diseñó un formato donde los estudiantes pudieran expresar su pensamiento por medio de un color, un símbolo y una imagen.

Con el desarrollo de esta rutina se busca evidenciar y hacer visible el pensamiento que tienen los estudiantes acerca de los reinos de la naturaleza; sus conocimientos, inquietudes, por medio de imágenes.

Primero que todo se explicó el desarrollo de la rutina paso por paso y luego se prosiguió a realizar la lectura acerca de los reinos de la naturaleza. Finalizada ésta y aclarando dudas acerca del tema, cada niño escogió el reino de la naturaleza que le llamo la atención, por gusto, curiosidad o desagrado, se les dio cinco minutos para centrar sus ideas en el reino que escogieron, luego debían pensar en un símbolo, un color y una imagen que lo representara.

Se les entregó el formato y se les explicó a los estudiantes que debían aplicar el color que escogieron en el contorno; en el óvalo debían dibujar el símbolo elegido y en el centro una imagen que representara las ideas acerca del tema. (Anexo 25. Rutina de Pensamiento Color/Símbolo/Imagen, aula 1ºD).

Teniendo en cuenta que es una rutina que no se había desarrollado, la docente estuvo atenta a sus inquietudes y dificultades, sin interferir en su creatividad e ideas.

Finalmente se realizó la exposición por parte de los estudiantes. Se observó que la implementación de esta rutina permite sintetizar y al mismo tiempo organizar las ideas permitiendo captarlas y transmitir las mediante metáforas las cuales son un medio importante para comprender las ideas que surgen en la medida que se realice la debida conexión con las anteriores por medio de la relación y comparación.

La rutina de pensamiento permitió realizar de manera creativa el análisis de la lectura de textos, permitiendo que el estudiante realizara la debida comprensión y la exprese por medio de un color un símbolo y una imagen.

La rutina facilitó la aplicación del color, cuando se les entregó el formato empezaron a trabajar de manera inmediata. Para el dibujo del símbolo se demoraron un poco más, era la primera vez que tenían que crear un símbolo para representar algo, se presentó gran conmoción cuando un niño dijo que había escogido el reino animal y expresó que iba a dibujar el escudo de Batman porque el murciélago era animal, acto seguido todos los que habían escogido este mismo reino quisieron hacer lo mismo, en su mayoría hombres.

Al momento de realizar la imagen cada niño se concentró en su trabajo realizando lo que le correspondía. Sin embargo, algunos querían colocar de imagen el símbolo que ya habían escogido, fue necesario motivarlos para pensar una idea diferente. Los niños disfrutaron el exponer sus trabajos, los cuales en su gran mayoría lo realizaron de manera eficiente demostrando avances en el desarrollo del pensamiento.

Aula 3 – 4°B

Para el diseño y aplicación de esta rutina se consideró como contenido significativo El Espíritu Santo. Para su aplicación, primero se realiza el desarrollo de la clase sobre el Espíritu Santo, teniendo como insumo una presentación de diapositivas con el tema señalado. Durante la presentación se les pide a los niños tomar nota en su cuaderno sobre las frases o ideas clave del tema. Una vez que este proceso termina se lleva a cabo la ejecución de la rutina, en la fase de finalización. En este orden de eventos se les entrega el formato a los estudiantes para que realicen una lectura silenciosa y comprender el propósito de la actividad, lo cual fue confirmado mediante diversas preguntas. Finalmente, el maestro realizó las explicaciones complementarias.

En cuanto al orden y desarrollo de la rutina, los niños efectivamente comprendieron los requerimientos del ejercicio. Al pedirles identificar con un color su idea principal (el Espíritu Santo), muchos seleccionan el color blanco o amarillo. Luego crean un símbolo para identificar

esa misma idea: pocos escogieron la tradicional y común paloma, por el contrario, muchos lo representaron en elementos como: la cruz, el pan y el vino, el agua, el aire, peces, entre otros. Finalmente, al dibujar lo más importante del tema, los niños escogen representaciones como iglesias, sacerdotes, entre otras.

Cuando se presenta la rutina para su desarrollo, la primera habilidad de pensamiento puesta en escena es la relación, ya que los niños han de remitirse a su pensamiento visibilizado en los apuntes que tomó sobre las ideas clave o con más significado. Luego, prosigue en su pensamiento un proceso de comparación entre estas ideas para así determinar la más importante. Algunos niños comparan sus ideas con otros compañeros y escuchan las razones de su elección. La observación en este caso, no desaparece, pero si continua de manera implícita en el ejercicio que se está llevando a cabo (Anexo 26. Rutina de Pensamiento Color/Símbolo/Imagen, aula 4°B).

Esta rutina se puede usar para mejorar la comprensión de una lectura y por ende la competencia lectora; observando, leyendo, escribiendo o escuchando. Al remitirse los niños a las ideas registradas en su cuaderno, establecen puentes de reflexión y conexión sobre eventos anteriores o aprendizajes. Para el caso analizado, los niños recuerdan la consagración del pan y el vino, así como la comunión en la eucaristía, momentos donde el Espíritu de Santo desciende y santifica las especias del pan y el vino. También se reafirma la importancia de esta rutina en ejercicios textuales donde se resaltan ideas, conexiones o eventos. La metáfora en este proceso tiene lugar cuando los niños identifican el color, símbolo e imagen para visibilizar su pensamiento.

Por otra parte, la rutina también propicia espacios para la discusión grupal cuando se les pide a los estudiantes compartir los resultados de sus rutinas, se propicia la participación de maestro y estudiantes, con el fin de cuestionar y presentar dilemas que incentiven la argumentación y la defensa de las ideas de cada estudiante.

Entorno a la valoración de la rutina se pueden explorar y obtener diversas creaciones y representaciones de los estudiantes alrededor del tema seleccionado. Así como también se pueden aprovechar los espacios de discusión grupal para seguir generando cuestionamientos que

conlleven a los niños a argumentar sus posiciones. En este proceso se puede valorar el vocabulario empleado por el estudiante, el respeto por las opiniones del otro, las comprensiones que logran sobre sus conocimientos y las formas en que pueden hacer visible ese pensamiento que consideran más importante.

Aula 4 – 4°C

Esta rutina se utilizó en varias actividades de comprensión lectora. Luego de haber realizado la lectura de la leyenda de Francisco el hombre del libro de texto llamado “LEO D comprensión lectora”, los estudiantes observaron y relacionaron el texto mencionado con un color, con una imagen y un símbolo. De allí, que al momento de exponer las comprensiones cada estudiante mostro su producción de síntesis y la explicó. Al inicio se dificultó la ideación de imágenes y símbolos, finalmente la producción se concretó en la elección de diversos colores, rojo y naranja por su relación con el diablo, verde por estar en un bosque. En cuanto a símbolos, la totalidad de los niños eligieron un acordeón y con relación a las imágenes, dibujaron los personajes de la historia (Anexo 27. Rutina de Pensamiento Color/Símbolo/Imagen, aula 4°C).

Además, permitió al estudiante plasmar la esencia del texto de forma no verbal. Por otro lado, se puede decir que al momento de realizar dicha rutina los estudiantes desarrollaron comprensiones de lectura en nivel ejecutivo puesto que buscaron las ideas relevantes, las analizaron y las ubicaron en contexto para poder comprenderlas mejor.

En términos generales, esta rutina evidenció en los niños una nueva estructura de pensamiento por la forma en que debían representar el contenido significativo. En este proceso se colocaron en juego habilidades de pensamiento como: la observación, la relación y el análisis de acuerdo con la edad de los estudiantes quienes con sus ideas hicieron aportes al grupo y construyeron de forma creativa la rutina de pensamiento.

Por otro lado, se fortaleció la comprensión lectora desde otra área del saber a través de la puesta en común de los conocimientos previos de los alumnos. Se evidenció la bondad de crear espacios

de lectura donde el ambiente sea de confianza y tranquilo para promover la atención y la concentración.

8.1.3 Rutina de pensamiento ENFOCARSE

Esta rutina pide a los estudiantes observar una imagen y tratar de inferir e interpretar los elementos que aparecen en ella. Luego se presenta una nueva información visual que da continuidad a la primera imagen, se le pide al estudiante una nueva interpretación para los elementos nuevos que aparecen y así hasta completar la última imagen que conlleva a la construcción final de la imagen. El proceso de observación le permite a los estudiantes establecer relaciones entre una imagen y la otra, revelar partes de las imágenes una por una, logra despertar en los estudiantes la curiosidad y el interés por lo desconocido y acceder a la construcción del conocimiento de forma colectiva.

Aula 1 – 1°C

Se presentaron varias imágenes una por una y los estudiantes trataban de conectar una imagen con la otra enunciando los elementos que aparecían cada vez hasta obtener el resultado final (una casa). Los estudiantes con la puesta en común de cada imagen iban tratando de inferir los elementos que aparecían nuevos y que construían una secuencia que daba como resultado la elaboración de una casa o vivienda. Algunos estudiantes pasaron al frente y con sus palabras explicaron los pasos y materiales que se necesitan para la construcción de una casa. Posterior al análisis de la rutina de pensamiento, los estudiantes elaboraron con palitos de paletas una casa y explicaron los materiales utilizados para su elaboración (Anexo 28. Rutina de Pensamiento Enfocarse, aula 1°C).

En este sentido, los estudiantes participaron al expresar sus ideas y al hacer las anticipaciones necesarias que evidenciaran la comprensión de la imagen que seguían, basándose de sus saberes previos y de las realidades de su contexto social. Cuando el estudiante participaba mencionando los elementos nuevos se realizaba una lista de las palabras mencionadas por ellos (arena, pala,

ladrillos) y con estos nombres se buscaba la relación de los elementos juntos como parte de una construcción.

En esta rutina, el lenguaje juega un papel fundamental para visibilizar lo que piensan los niños, en la forma como expresan de manera natural y espontánea sus ideas. El docente debe tratar de transformar ese pensamiento ingenuo por uno más concreto al realizarle preguntas que lo lleven a reflexionar de una manera intencionada.

La aplicación de esta rutina movilizó las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar, presentes en nuestro proyecto de investigación, permitiendo la consecución de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos y el desarrollo de habilidades cognitivas puesta en común.

Aula 2- 1ºD

Para efectos de planeación de la rutina se seleccionó una imagen del cuento Los tres cerditos, la misma imagen se reprodujo cuatro veces, pero en cada una de ellas se les quito uno o dos elementos con el fin de mostrarlas partiendo de la que tenía menos elementos hasta la que estaba completa. Las imágenes se desarrollaron del tamaño apropiado para que cada niño pudiera observarla.

La rutina se desarrolló de la siguiente manera: Primero se realizó la debida motivación y explicación acerca del desarrollo de la rutina, luego se les presentó la primera imagen del cuento, los estudiantes observaron la imagen durante dos minutos, luego anotaron en sus libretas los elementos que observaron en la imagen; luego se les mostro la segunda, al inicio pensaron que era la misma pero luego de los dos minutos de observación notaron el cambio y anotaron los nuevos elementos que tenía la ilustración, el mismo procedimiento se realizó con las dos imágenes restantes. Al finalizar, los niños expresaron de manera grata sus resultados.

En esta rutina, se desarrollaron las habilidades de observación mediante la descripción detallada de las imágenes, de igual manera los estudiantes lograron relacionar y al mismo tiempo comparar

cada una de las ilustraciones presentadas, observando los detalles que hacían diferente una de otras.

De igual manera, se brindó la oportunidad de que los estudiantes realizaran comprensión mediante la lectura de imágenes realizando inferencias acerca de los elementos que se iban sumando en la secuencia de imágenes (Anexo 29: Rutina de Pensamiento Enfocarse, aula 1ºD).

La rutina se desarrolló de manera exitosa, los estudiantes disfrutaban el poder identificar los cambios entre una imagen y otra, incluso lo tomaban como un concurso para ver quien observaba primero los cambios. Realizaron la debida comprensión modificando la hipótesis a medida que se cambiaban las ilustraciones.

Aula 3 – 4ºB

En la planeación y organización de esta rutina, el tema elegido fue La Tecnología. Para la selección de la imagen, se tuvo en cuenta que integrara algunos elementos tecnológicos usados por los niños, además de que permitiera mostrarla parte por parte, de modo que los niños puedan establecer sus interpretaciones e hipótesis en relación con la parte que se les ha revelado y la que a continuación podía proseguir. Las imágenes se presentaron a través de diapositivas.

A cada estudiante se le hace entrega de una hoja de block, para luego dividirla en cuatro secciones (respectivo a cada momento de la imagen) en las que se puedan plasmar las ideas, preguntas e hipótesis de acuerdo con lo que a cada niño le sugiere la imagen y los elementos presentados. También se les indica la oportunidad de elaborar preguntas y avanzar en sus predicciones de acuerdo a su imaginación (Anexo 30. Rutina de Pensamiento Enfocarse, aula 4ºB).

Inicialmente se realiza una exploración de conocimientos previos referida al término “enfocarse” y se escriben estas ideas en lado derecho del tablero. Luego se les hace una breve explicación de la rutina e inmediatamente se da inicio a la misma. Durante la observación de la imagen en los cuatro momentos de la presentación, los estudiantes se muestran concentrados y registran en

cada momento de su hoja los detalles, hipótesis y preguntas que ellos se hacen. La rutina se llevó a cabo en la sala de informática, un espacio propicio para los medios que habían de emplearse y que facilita la realización del ejercicio. Al llegar al cuarto y último momento, se descubre la totalidad de la imagen y los niños realizan validaciones y contrastes frente a sus propias interpretaciones y la de sus compañeros.

Las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar se ponen de manifiesto. En esta línea, se parte de un primer momento que requiere un ejercicio minucioso de observación y descripción, para que luego en el siguiente momento, donde se revela otra parte de la imagen, los estudiantes estén en capacidad de establecer una comparación y relación entre lo que habían descrito antes con la nueva información presentada.

Al ser la competencia lectora un conjunto de conocimientos y habilidades que los estudiantes pueden construir desde las situaciones que vivencian, la puesta en marcha de esta rutina propicia el espacio requerido para que los niños confronten sus opiniones y argumenten sus ideas e interpretaciones. Esto se pudo evidenciar al socializar los resultados que obtuvieron los estudiantes en cada momento, se evidenciaron actitudes de respeto por las posiciones e ideas asumidas por los demás compañeros, siendo preciso y necesario. Los registros del cuarto y último momento muestran coincidencias en la mayoría de los estudiantes al descubrir que la intención de la imagen era revelar el tema de la tecnología.

El uso de esta rutina para inducir en los estudiantes el pensamiento y su visibilización, ofreció a los niños la oportunidad de pensar sin ser influenciados por otros elementos del ambiente. La imagen en sus cuatro momentos, permitió la elaboración de diferentes ideas y suposiciones que establecieron los estudiantes, ahondando desde luego en su imaginación. Al respecto, el maestro consideró como valiosas todas estas apreciaciones y descripciones que elaboraron los niños, ya que ninguna de ellas revistió carácter de error, sino que, por el contrario, se convirtieron en una poderosa brújula que indicaba hacia donde se estaba orientando su pensamiento.

Aula 4 – 4°C

El tema elegido para trabajar esta rutina fue el respeto por el otro. La imagen utilizada corresponde a un libro denominado Al Furgón que cuenta historias sobre el abuso de la autoridad policial, en particular sobre una niña. El libro inicia con imágenes y sin texto, con color en uno sólo de los elementos diferente de los demás, a medida que el libro avanza, se encuentran diferentes imágenes coloreadas, que llaman la atención de los estudiantes. Al final de la historia, se brinda una reflexión sobre el hecho de que todos merecen respeto y de las consecuencias sobre las acciones realizadas.

Ésta rutina fue utilizada con el fin de desarrollar en el estudiante comprensiones profundas referidas a describir, inferir e interpretar verbalmente las imágenes que veían. Fueron ágiles al momento de describir e interpretar las posibles causas de los acontecimientos que allí se mostraban. A medida que avanzaban las imágenes del texto los estudiantes fueron capaces de anticipar acciones venideras. Puestos que realizaron inferencias muy acertadas sobre el resto del texto. A medida que el texto avanzaba iba apareciendo textos escrito en el mismo.

Por ser una variación de la rutina veo pienso me pregunto se les hizo fácil llenar el formato. En ese sentido se puede decir que los estudiantes pudieron comprender el texto valiéndose sólo de imágenes (Anexo 31. Rutina de Pensamiento Enfocarse, aula 4°C).

En esta rutina, los niños lograron desarrollar algunas habilidades de pensamiento, principalmente la observación, relación y comparación, pues al mostrarles una secuencia de imágenes, de manera paulatina, los niños debían inferir cuál era el elemento correspondiente en la sucesión y así poder determinar cuál era el resultado final. En dicho acto, también se utilizaron sus saberes previos al momento de anticipar y predecir la imagen que seguía. En este ejercicio se dieron variaciones a partir del uso de historias o de libros de secuencias, en todos los casos la respuesta obtenida fue correcta.

8.1.4 Rutina de pensamiento ANTES PENSABA/AHORA PIENSO.

Se trata de una rutina de pensamiento con carácter metacognitivo, que permite a los estudiantes concientizarse de qué tanto han cambiado sus ideas una vez se ha trabajado en el aula un determinado contenido curricular. Una vez finalizado el contenido, se les pide a los alumnos que escriban las ideas que tenían sobre el tema antes de empezarlo y las que tienen ahora una vez trabajado.

La aplicabilidad de esta rutina ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de lo que ya saben y los impulsa a identificar preguntas problematizadoras que aborden temas de su cotidianidad y de los diferentes aprendizajes adquiridos en su ambiente. Por otro lado, les brinda la oportunidad a los docentes de tener un buen juicio sobre qué nivel conceptual tienen los estudiantes, aplicando la estrategia a lo largo del curso, y así, identificar el desarrollo y progreso de los mismos durante el contenido significativo trabajado y los avances que puedan tener en el área o asignatura propuesta.

Aula 1 – 1°C

Se aplicó con el contenido significativo Los sinónimos del área de lenguaje, para ello, se hizo entrega del ordenador gráfico que contenía el esquema de la rutina de pensamiento antes pensaba /ahora pienso. Al principio causó un poco de duda para los niños cuando se les pidió que escribieran que significado tenía para ellos la palabra sinónimos y que lo escribieran en la casilla antes pensaba. Algunos niños no escribieron nada y hacían preguntas como ¿Qué es eso seño? ¿Yo no he escuchado eso? hasta que una niña a lo lejos compartió una idea en voz alta diciendo ¡son como cosas iguales! y en ese momento unos estudiantes comenzaron a escribir.

Estos interrogantes de los estudiantes evidenciaron el desconocimiento del significado de la palabra sinónimos. Posterior a la explicación del contenido y la realización del desarrollo de todo el proceso de la clase, los estudiantes construyeron la otra parte de la rutina ahora pienso donde se evidenció la comprensión del contenido expreso con sus propias palabras o expresiones escritas. (Anexo 32. Rutina de pensamiento Antes Pensaba/Ahora Pienso, aula 1°C).

Aula 2 – 1ºD

La rutina previamente se organizó de la siguiente manera: se escogió el cuento “El ratón y el león” para el análisis de los niños; luego se realizó un formato donde los estudiantes deben escribir qué piensan sobre la imagen y luego de realizar la lectura del cuento deben colocar lo que piensan después.

La rutina se desarrolló de la siguiente manera: como primera medida se realizó la debida explicación de la rutina para que los estudiantes tengan claridad sobre el desarrollo de esta, luego se presentó la imagen de la portada del cuento donde se encuentra un león atrapando a un ratón, los niños la observaron durante dos minutos, luego se pidió que pensarán acerca de lo que se imaginan que trata la historia y lo plasmaron en el formato en el espacio de antes pensaba, luego se realizó una lectura cooperativa y análisis del cuento.

Finalizado este paso, los niños realizaron la comprensión acerca de lo que piensan ahora y llenaron el formato en el espacio ahora pienso. (Anexo 33. Rutina de pensamiento Antes Pensaba/Ahora Pienso, aula 1ºD).

Se evidenció alta motivación debido a que mostraron gran interés en conocer la historia, también se desarrolló la libertad de pensamiento donde los niños podían expresar sin temor sus hipótesis sobre el contenido del cuento, de la misma manera se pudo potenciar la construcción y reconstrucción del conocimiento teniendo en cuenta que lograron descubrir nuevos acontecimientos que permitieron transformar su pensamiento inicial.

Los estudiantes disfrutaron el imaginar hechos y crear hipótesis, se evidenció mayor concentración cuando la lectura se realiza de manera colaborativa. Al momento de plasmar su pensamiento de manera escrita se demoran debido al desconocimiento de algunas letras.

Aula 3 – 4°B

Para esta rutina, se seleccionó como contenido significativo: Los tipos de computadores. A partir de allí se propone que los estudiantes aprendan y desarrollen su comprensión sobre los tipos de computadores y sus principales características. Para la aplicación de la rutina, el maestro explica a los niños que van a desarrollar una rutina de pensamiento denominada “Antes Pensaba - Ahora Pienso” en la cual podrán plasmar sus ideas y pensamientos, desde sus conocimientos previos, experiencias e imaginarios, para luego contrastarlos al final de la clase (Ahora pienso) con lo que realmente se abordó y aprendieron acerca del tema (Anexo 34. Rutina de pensamiento Antes Pensaba/Ahora Pienso, aula 4°B).

Durante el desarrollo de la rutina los estudiantes se muestran concentrados y en silencio, algunos niños preguntan sobre algunas marcas de computadores que conocen y que intentan escribir en el apartado Antes Pensaba, frente a lo cual el maestro orienta la acción indicando que, al tratarse de una exploración de sus conocimientos previos, este puede ser válido para el momento que se analiza. Algunos niños intentaban responder de una vez ambos momentos, lo cual fue un claro indicador de que no se habían comprendido las indicaciones que se ofrecieron al inicio, en relación al desarrollo de la rutina. Al respecto, es importante señalar que esto solo se presentó en las fases iniciales, pues con la aplicación consecuente de la rutina, los niños ya comprendían el propósito de la misma y los momentos de la clase en los que se debía abordar.

Con esta rutina de pensamiento los estudiantes tuvieron la oportunidad de fortalecer ampliamente sus habilidades de relación y comparación, ya que inicialmente recurren a las ideas previas que el tópico abordado suscita en ellos, plasmándolas en el momento del Antes Pensaba. Luego al finalizar la clase, con los aprendizajes y las comprensiones que han logrado sobre el tema, están en capacidad de relacionar y comparar esas ideas previas con las que realmente constituyen el conocimiento abordado. Por su parte, otros estudiantes sobresalientes (4 estudiantes) dan muestra de su capacidad de establecer estas relaciones y comparaciones durante el desarrollo de la clase y no al final, lo cual evidencia una ventaja de estos niños en el desempeño de estas habilidades. Es así como la puesta en juego de ambas habilidades les permite a los estudiantes llegar a consolidar sus comprensiones finales en el momento del Ahora Pienso. Algunos niños comparten y

reconocen sus ideas erróneas, validando de esta forma uno de los propósitos de esta rutina y que ya se enunció en líneas anteriores.

En lo referido a la competencia lectora, ésta se fortalece en el momento en que cada estudiante comparte con sus compañeros los cambios en su pensamiento, valiéndose de la oralidad al leer, describir y explicar cómo se dio este proceso; señalando lo que en un principio pensaba, frente a lo que ahora piensa. Como ya se mencionó, esto impulsa a los niños a ofrecer explicaciones y a pensar bien sus ideas antes de expresarlas en voz alta. Al requerir esta rutina de un ejercicio escritural, se pueden evidenciar los avances de los estudiantes en la forma de redactar sus textos escritos y otros aspectos gramaticales (signos de puntuación, secuenciación, coherencia, entre otros).

Aula 4 – 4°C

Fue utilizada para abordar la estructuración del conocimiento en la clase Las narraciones, los estudiantes llenaron sólo la parte de antes pensaba, la otra se llenó luego de haber culminado todas las clases referidas a la narración. Allí se hizo evidente la evolución del pensamiento en los estudiantes al momento de comparar sus respuestas viejas con las nuevas. El avance en las comprensiones se evidenció en las respuestas dadas a la segunda parte de la rutina., las respuestas fueron más precisas y con mayor congruencia para las narraciones base. Ello permitió a los niños relacionar los hilos narrativos de las historias para dar respuesta correcta a las preguntas recibidas (Anexo 35. Rutina de pensamiento Antes Pensaba/Ahora Pienso, aula 4°C).

El fortalecimiento de la competencia lectora se dio a partir de la creación y lectura de las narraciones por parte de los estudiantes, ello contribuyó a la congruencia gramatical y al respeto a la lógica de creación de una historia. Poco a poco, los niños crearon narraciones con mayor grado de complejidad.

En términos generales, desde el aula de clase y con la aplicación de las rutinas de pensamiento se da una nueva mirada diferente a la forma de abordar el desarrollo de las actividades y cambiar los parámetros tradicionales preestablecidos. Permiten visibilizar el pensamiento porque los

niños se hacen más conscientes de sus saberes y aprendizajes. Ello permite potenciar de forma oportuna sus habilidades de pensamiento y sus destrezas comunicativas.

El uso del lenguaje permite materializar el pensamiento para poder relacionarse con su entorno, conocer a sus semejantes. Incluso, facilita el autoconocimiento. Las Rutinas de Pensamiento han permitido a los estudiantes realizar ejercicios de lectura más dinámicos y sin tensiones, también les permitió expresar por escrito y con fluidez lo que están pensando sobre un tópico visto o leído en clase. En tanto, al convertirse este ejercicio en rutinario, le facilita al niño trabajar sin presiones y con mayor agrado.

Los resultados confirman que las Rutinas de pensamiento han permitido al maestro planear actividades concienzudas e intencionales, a partir del sentir de sus estudiantes y ello ha facilitado el proceso enseñanza-aprendizaje que se ve enriquecido con el desarrollo de hábitos mentales que permiten pensar de manera crítica y con creatividad (Marzano et al., 2014).

Las rutinas se convierten en estrategias de visibilización del pensamiento y han permitido ver el aula como un espacio donde se estructura y se le abre campo a la comprensión. Tales estrategias posibilitan organizar las ideas de los estudiantes sobre lo que leen, estructurar el pensamiento, realizar mejores comprensiones y potencializar el acto de lectura; es decir, ya no sólo se hace una lectura para el disfrute y desinhibición, sino también como ese pretexto para llevar a los estudiantes a ser lectores competentes, de comprensiones profundas y dominio de un tópico, que será luego contextualizado en cualquier circunstancia.

8.2 Actividad de Observación

La observación es un proceso mental que abre las puertas al aprendizaje con ayuda de diversos esquemas de pensamientos. Es un proceso consciente en el que hacemos uso de nuestros sentidos para adquirir información sobre un objeto o suceso mediante el uso de los sentidos.

Por medio de esta habilidad de pensamiento (Observación) se quiere desde el aula de clases introducir a los estudiantes a procesos lógicos de pensamiento con actividades que promuevan

esta habilidad. En este contexto, para García A. (2015) “La habilidad de observar es significativa para descubrir problemas y encontrar explicaciones. Para favorecer este proceso se recomienda observar figuras, visualizar imágenes reales, examinar objetos y plantear la búsqueda de atributos desde diferentes focos de interés” (p.22).

En el niño la observación es importante debido a que este es su primer canal por donde recibe la información de su entorno, de las personas, cosas u objetos que lo rodean, y el niño este proceso lo hace de forma consiente y articulada con otras habilidades que coloca en juego cuando observa detalladamente algo que es de su interés.

Aula 1 – 1°C

Para esta actividad se le entregó a cada niño una imagen (Anexo 23) donde debían primero observar qué elementos se encontraban allí. Posteriormente, y sin ningún orden, debían escribir los nombres de los elementos encontrados y luego colorearlos. Los estudiantes participaron con gusto y entusiasmo de la actividad debido a que es lúdica y llamativa para su edad, los resultados mostraron correspondencia entre lo observado y lo consignado como producción de cada estudiante, respetaron las características de los objetos observados y los reconocieron nominándolos correctamente, las descripciones realizadas fueron amplias (Anexo 36. Actividad de Observación, aula 1°C).

Aula 2 – 1°D

Una de las actividades que se realizaron a los estudiantes de este grado, consistió en entregar a cada estudiante una imagen de una granja, cada niño como primera medida la observó con detenimiento, analizando cada uno de los elementos que la conformaban, luego describieron de forma oral los elementos de la imagen y analizaron que acción podían estar realizando cada uno de los animales de la granja, finalmente colorearon la imagen (Anexo 37. Actividad de Observación, aula 1°D).

Los estudiantes disfrutaron el desarrollo de la actividad nombrando los animales de manera correcta y al momento de analizar las acciones realizaron conjeturas de manera correcta relacionando a los animales con los observados en su contexto.

Cabe resaltar que en las diferentes áreas se realizan actividades de observación cuando el tema lo requiera por ejemplo observar el paisaje, analizar imágenes, observar videos entre otros.

Aula 3 – 4°B

Para el caso específico, se diseñó una actividad de observación en la que los estudiantes hacen un recorrido por su institución y luego seleccionan un lugar de la misma que sea más significativo para cada quien. Los niños se establecen en dicho lugar y a partir de ese momento han de escribir el mayor número de observaciones y descripciones posibles de ese lugar y los elementos que lo constituye. Esto se registra en un formato, donde además se culmina con una representación gráfica (dibujo) del sitio observado. Se indica que se puede trabajar de manera individual o grupal (Anexo 38. Actividad de Observación, aula 4°B).

El primer signo evidente es la motivación de los niños al salir y explorar de manera libre e independiente su entorno escolar. Muchos piensan cuál puede ser ese lugar significativo y otros lo determinan con más facilidad. Algunos solicitan orientaciones y el maestro interviene indicándoles, por ejemplo: pensar en aquellos sitios donde más tiempo juegan o frecuentan en el recreo, y qué tipo de cosas hacen allí. Para sorpresa del maestro tres niños expresan que su lugar elegido es el aula de clases, dado que allí es donde pasan la mayor parte del tiempo y les gusta aprender de sus maestros. Otros niños escogen como lugares para su observación: la cancha, la biblioteca, la sala de informática, el parque infantil, la enramada, el restaurante escolar, la cooperativa, etc. Los estudiantes realizan el registro de sus observaciones y elaboran el dibujo del lugar u objeto.

Los estudiantes logran establecer relaciones y conexiones entre los lugares observados y algunas experiencias que tuvieron allí. Cuando se realiza la representación a través del dibujo, el maestro hace preguntas para visibilizar el pensamiento, suscita procesos de comparación y relación, por

ejemplo: ¿Por qué pintaste la mesa de la biblioteca de color azul si ellas son de color rojo?
Respecto a la competencia lectora, los estudiantes realizan descripciones en forma oraciones de diversa extensión.

Para la valoración de esta actividad se realiza una galería en el aula de clases, distribuyendo los trabajos de los niños por todo el salón. De esta forma los estudiantes tienen la oportunidad de compartir y conocer las observaciones de sus compañeros, al igual que sus representaciones. Simultáneamente, el maestro identifica los sitios de la escuela más significativos para los niños, al tiempo que escucha la explicación que estos pueden ofrecer frente a su elección.

Aula 4 – 4°C

La actividad de observación estuvo dirigida hacia la lectura de imágenes que aparecían en los textos, allí los estudiantes debían identificar características sobresalientes que permitieran dar indicios sobre la lectura a realizar. Los estudiantes identificaron características específicas de lo que trataría el texto, llegando a predicciones muy acertadas (Anexo 39. Actividad de Observación, aula 4°C).

En articulación con la rutina veo-pienso-me pregunto, los estudiantes iniciaron la rutina haciendo observaciones de elementos que hacían parte de disfraces, los cuales estaban situados en el piso en forma de galería, a continuación, pudieron deducir el contenido significativo que se quería trabajar y procedieron a la reconstrucción de datos observados.

De las actividades realizadas en las cuatro aulas, se confirmó que “el resultado de la observación se puede expresar en forma precisa y ordenada a través del lenguaje verbal o escrito, permitiendo enumerar e integrar las características observadas, en un todo significativo” (Meza, 2004, p.23).

En los grados primero y cuarto es importante potenciar esta habilidad por que los niños realizan acciones de aprendizajes mediante la observación. Smith (2004), sostiene “que la comprensión de la lectura involucra una serie de procesos cognitivos. Al leer y/o escribir, no hay una zona

específica del cerebro involucrada en la construcción de significados, sino una serie de funciones cerebrales, la visión, el oído, la memoria, las emociones, que se conectan” (p.4).

El docente, en su papel de guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debe implementar en las actividades de observación, espacios que generen el desarrollo de la curiosidad, el asombro, el deseo de descubrir cosas nuevas que le brinde al estudiante la oportunidad de ser constructores de su propio saber. Así mismo, como se precisó en líneas anteriores, se deben establecer procesos claros de autoevaluación y valoración; como una forma en que los estudiantes asuman la responsabilidad de monitorear su conocimiento.

8.3. Talleres de Lectura

Para fortalecer los procesos de lectura en los estudiantes es importante la implementación de diversas estrategias entre ellas, los talleres. La experiencia mostró que ellos motivan al estudiante y favorecen la comprensión al leer, así como la adquisición de conocimientos ya que enriquecen su visión de la realidad, intensifican el pensamiento lógico y creativo, facilitan la capacidad de expresión y amplían el vocabulario.

La lectura es una actividad importante para el desarrollo cognitivo, especialmente si se la practica desde una edad temprana. Desarrolla las habilidades comunicativas, la comprensión, estimula la abstracción de aprendizaje y enriquece la capacidad de expresión oral y escrita.

Es por ello, que se aplican talleres de lecturas que buscan la creación de un espacio diferente para compartir cuentos, poesías o cualquier otro tipo de historias escritas. Pueden darse como parte del currículo escolar o fuera de él y están dirigidos por un docente, que es el encargado de leer los cuentos y comandar las actividades que se realizan en torno a este.

Aula 1 – 1°C

Uno de los talleres de lectura consistía en: entregar dos fotocopias, una de la lectura llamada “El lobito bailarín”, los niños realizaban la lectura y luego en la siguiente fotocopia, había unas

preguntas de comprensión lectora dirigidas al nivel ejecutivo, el cual es un nivel de lectura inicial que hace decodificación básica de la información. En otro momento, también se realizaron lecturas más extensas para aplicar talleres con miras a la identificación de los demás niveles de competencia lectora donde los estudiantes puedan poner en contexto el contenido, analizando los avances que muestran en este tipo de actividades (Anexo 40. Talleres de Lectura El lobito bailarín, aula 1°C).

La aplicación de los talleres de lectura llevó a los niños a reflexionar sobre la forma en que leen y como realizan la comprensión de los textos leídos, analizar las historias, sus personajes, su temática y sus enseñanzas, explorar los diferentes tipos de textos literarios para acercar a cada estudiante a otros contextos.

Se evidenciaron el desarrollo de las habilidades de pensamiento de observación, relación y comparación, y estas a su vez fortalecieron los procesos de escucha y atención por las diversas formas en que el maestro planeó las actividades a través de talleres de lecturas dirigidas, lecturas grupales, lectura de acuerdo con los niveles de comprensión lectora.

La sistematización de la actividad evidenció que 93% de los niños se encuentran en un nivel ejecutivo de competencia lectora y 7% en el nivel funcional.

Aula 2 – 1°D

Primero que todo se planificaron teniendo en cuenta que son niños del grado primero con edades entre cinco y seis años. Se escogió la lectura El vestido de Laura. En primer lugar, los niños realizaron la lectura del texto de manera individual, luego respondieron unas preguntas que estaban enfocadas al nivel ejecutivo, es decir a identificar cómo se realiza la decodificación de la información, preguntas como: ¿Cuántos lazos lleva Laura?, ¿Cómo son sus zapatos?, ¿Por qué es importante tener la ropa limpia?, ¿Por qué otros niños no visten igual que ellas? (Anexo 41. Talleres de Lectura El vestido de Laura, aula 1°D). Los estudiantes respondieron de forma acertada cada uno de los interrogantes lo que permitió afirmar que manejaban de manera adecuada este nivel.

Se realizaron talleres con lecturas más extensas, enfocados a los demás niveles de competencia lectora para así determinar de manera específica el nivel en que se encontraban los estudiantes.

La aplicación de la matriz de análisis de resultados, ubica al 90% de los estudiantes en el nivel ejecutivo y 10% en el nivel funcional. La implementación de los talleres de lectura lleva a los estudiantes a desarrollar procesos de comprensión teniendo en cuenta que mediante éstos los estudiantes realizan relación de los nuevos conocimientos con los ya manejados.

Aula 3 – 4°B

La implementación de los talleres de lectura tiene como punto de partida el contenido significativo de la clase, para este caso el taller se denomina “La hamaca de Bolívar” en el cual se debe realizar la lectura de un texto para luego responder a unos interrogantes que indagan por la comprensión del texto, el reemplazo de algunas palabras por sinónimos o antónimos. De igual modo, se invitan a los estudiantes a subrayar el texto, identificando las ideas más importantes o aquellas que necesitan más claridad pese a haberla leído varias veces. Estos talleres de lectura se suman al propósito de lograr un mayor gusto por la lectura, además de formar lectores competentes, estimular el pensamiento y sus habilidades (Anexo 42. Talleres de Lectura La Hamaca de Bolívar, aula 4°B).

Estos talleres se desarrollaron de forma individual y también por equipos, los resultados individuales pueden arrojar pistas y señales de los avances y construcciones de cada estudiante, mientras que los resultados por equipos permiten que las dificultades y dudas que presentan los integrantes del equipo sean apoyadas por las comprensiones y explicaciones de los más avanzados. La aplicación de la matriz de análisis arrojó que 2% de los niños se encuentran en nivel instrumental, 90% en nivel ejecutivo y el restante en nivel funcional.

La habilidad de comparar se potencia al colocar sobre la mesa las opiniones de cada niño, para luego relacionar de acuerdo con la narrativa del texto cual puede ser la respuesta más apropiada. Desde luego que estos talleres de lectura potencian además de las habilidades pensamiento

descritas, la confrontación de ideas que incitan a cada niño a defender sus ideas con explicaciones y las habilidades de coevaluación y autoevaluación.

Aula 4 – 4°C

La lectura seleccionada fue trabajada en varias sesiones de clase, puesto que, antes de iniciar con las lecturas se realizaban una serie de cuestionamientos que servían como ejercicios de predicciones, anticipaciones y para sacar a flote los conocimientos previos sobre el tópico del texto a leer.

Cabe aclarar que cada lectura llevaba en si una estructura que permitía en el estudiante hacer una aproximación a la comprensión de textual y por ende a la competencia lectora. Al iniciar, el estudiante respondía ciertas preguntas que acompañaban al texto y luego otras de tipo literal que se debían responder tras hacer la lectura total.

Con ello, se podía identificar si el estudiante recuperaba aquella información que estuviese explícitamente y momentos dentro del texto y que lo clasificaba en un nivel literal de lectura. Los resultados muestran que los estudiantes realizan un seguimiento literal a los textos, en su mayoría no comprendían las relaciones internas dentro del texto y que se les dificultaba hacer interpretaciones del mismo y responder a diversas preguntas realizadas. Se concluyó que 92% de los estudiantes se encuentran en nivel ejecutivo, 6% en nivel funcional y 2% en instrumental (Anexo 43. Talleres de Lectura, Leyenda Francisco el Hombre, aula 4°C).

En términos generales, los talleres de lectura le han ayudado significativamente al estudiante valorar su tiempo de trabajo puesto que al realizar el ejercicio de forma consiente se sienten orgullosos de mostrar sus resultados. Así mismo, han podido ver que en la medida que ellos disfrutaban de la lectura van superando las barreras que existían entre ellos y la adquisición de conocimientos mediados por el acto de leer. Sin embargo, pese a sus grandes esfuerzos, cabe aclarar que se les dificultó avanzar en el proceso de comprensión global del mismo.

El análisis realizado mostró que la implementación de las lecturas lleva a los niños a procesos de comprensión que van más allá del simple hecho de codificación y decodificación en la lectura. Según F. Smith, citado por Lerner (2001) la comprensión lectora consiste en “relacionar lo que estamos atendiendo en el mundo en el caso de la lectura, la información visual con lo que ya tenemos en nuestra cabeza” (p.6).

Se observó que todo taller de lectura tiene su razón de ser, su propósito es animar e impulsar el acto de leer. Los talleres desarrollados pretendieron contribuir a la formación de lectores, irradiar el gusto de leer en todos los campos del conocimiento y estimular al estudiante para realizar procesos conscientes de comprensión. Si miramos un taller desde estos componentes, el equipo investigador se orientó a desarrollar otras habilidades de pensamiento como la capacidad de escucha, la atención y la concentración. Así mismo, el niño al leer, incrementa el vocabulario permitiéndole ampliar su capacidad de expresión oral, desarrolla la imaginación y la habilidad de abstracción a través del manejo de la información de lo que se lee.

Para la implementación de los talleres de lecturas es pertinente que el maestro realice una planeación anticipada de lo que quiere alcanzar con el taller y lo que desea promover en el ejercicio del mismo. Esto no es tarea fácil, “es necesario que el educador conozca el entorno institucional, comunal y, sobre todo, las características de sus alumnos (cómo aprenden: capacidades y necesidades), con el fin de que pueda elegir e implementar las estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de las potencialidades de los individuos” (Araya, 2014, p.7).

8.4 Rúbricas de Valoración

Las rúbricas se pueden definir como “un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño” (Simon, 2001, p.2), contribuyen a la construcción de matrices para la valoración del trabajo de los estudiantes por parte de los maestros. Con el uso de las rúbricas los maestros investigadores han tenido la oportunidad de hacer claros y explícitos los criterios de evaluación para los estudiantes, al mismo tiempo que les permiten ampliar el horizonte de posibilidades de

tal modo que se pueda abarcar una gran variedad de elementos desde los cuales favorecer la evaluación por medio de una retroalimentación efectiva y permanente.

Las rúbricas diseñadas responden a características e indicadores de desempeño de acuerdo con el contenido significativo seleccionado y en congruencia con los niveles de comprensión ingenio, novato, aprendiz y maestría, propuestos desde el enfoque de EpC. La rúbrica valora los niveles de comprensión desde criterios de pensamiento tales como: la apropiación y dominio del tema, materiales, estética y buena organización de la actividad, uso adecuado de vocabulario del contenido, definición de características y su relación con situaciones de la cotidianidad.

Aula 1 – 1°C

Para la aplicación de la rúbrica de valoración en esta aula, se desarrolló el contenido significativo Las clases de sílabas. Luego de explicado el contenido significativo y para la construcción del conocimiento, los estudiantes debían realizar una lectura corta llamada: Nos vamos de compra, y en ella subrayar las clases de sílabas (Monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas). Terminada la actividad y realizada la explicación de la clase se le hizo entrega de la rúbrica de valoración para que los estudiantes autoevaluaran sus aprendizajes con los parámetros preestablecidos (Anexo 44. Rúbricas de Valoración, aula 1°C).

Aplicada la rúbrica de valoración evidenció que: 2 estudiantes se encuentran en el nivel ingenuo, 28 se concentran en el nivel novato y 4 en el nivel aprendiz.

Se observa que la mayoría de los estudiantes, en el nivel novato. tienen dominio del tema, realizan el uso adecuado de los materiales, manejan algunas palabras del vocabulario empleadas en clase, identifican las sílabas, pero se les dificulta hacer mayores explicaciones de sus diferencias.

Aula 2 – 1ºD

En el grado primero se implementó de la siguiente manera: como primera medida, se escogió el tema a evaluar, en este caso se optó por los medios de comunicación; luego se ejecutaron diferentes actividades que permitieran realizar la debida comprensión acerca de este tema; entre estas se encuentran la lectura y análisis, observación de imágenes, manipulación de objetos, relaciones, coloreado y recortado.

Para analizar el desempeño de los estudiantes se implementó la rúbrica de valoración, la cual permitió describir de manera puntual el desempeño de los estudiantes según los niveles de comprensión definidos en nivel ingenuo, novato, aprendiz y maestría. (Anexo 45. Rúbricas de Valoración, aula 1ºD).

Partiendo de la rúbrica anterior se pudo establecer que 1 estudiante se encontraba en el nivel ingenuo teniendo en cuenta que no demuestra dominio del tema, se le dificulta identificar los medios de comunicación, emplea los materiales de manera inadecuada, no maneja un vocabulario acorde al tema desarrollado, de igual manera no realiza la debida relación del tema con su cotidianidad.

En el nivel novato se pudieron identificar 21 estudiantes, los cuales tienen dominio del tema, aunque identifican pocas características de los medios de comunicación, realizan el uso adecuado de los materiales, pero no cuenta con todos los necesarios, manejan algunas palabras del vocabulario empleadas en clase, identifican los medios de comunicación, pero se les dificulta explicar su relación con la vida cotidiana.

En cuanto al nivel aprendiz, se encuentran 8 niños quienes conocen e identifican los medios de comunicación, cuentan con los materiales necesarios para trabajar y los emplean de manera adecuada, maneja palabras del vocabulario manejado en clase, identifica las características de los medios de comunicación y realiza asociaciones con la cotidianidad.

Según lo expuesto anterior mente, se puede concluir que en el grado 1°D la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel novato con miras hacia el nivel aprendiz.

Aula 3 – 4°B

Una de las rúbricas utilizadas en esta aula, tuvo como eje central el contenido significativo: El reino de la división. Se pretende que los estudiantes desarrollen comprensión sobre la operación de la división y cómo esta nos ayuda en situaciones donde hay que repartir equitativamente, distribuir, repartir, entre otras. De esta manera se diseñó una rúbrica que describiera y orientara los desempeños de los estudiantes en base a los niveles de comprensión: ingenuo, novato, aprendiz y maestría. Los aspectos afines a la temática y sobre los cuales giraron las acciones de valoración fueron: El Problema y Contexto de la Situación, Resolución de la División, Términos de la División y Tipo de División, cuyos descriptores son más explícitos en el Anexo 46 (Rúbricas de Valoración, aula 4°B).

La implementación inicial de las rúbricas generó confusiones en los estudiantes, pero dado su ejercicio consecuente, los niños con el paso del tiempo comprendieron la estructura de la misma y cómo ésta apoyaba su proceso de aprendizaje al hacer claros, públicos y explícitos las acciones o elementos que demuestran su menor o mayor grado de desempeño en las actividades propuestas. Desde luego que para la formulación de los indicadores de cada nivel de la rúbrica se toman en cuenta las habilidades de observar, relacionar y comparar permitiendo orientar de forma intencional el aprendizaje y la comprensión. Como resultados específicos 6 niños se ubicaron en el nivel ingenuo, 21 en nivel novato, 3 en nivel aprendiz y 4 en el nivel de maestría.

Igualmente, la valoración del trabajo y los desempeños de los estudiantes a través de las rubricas, facilitó la tarea del maestro investigador en el sentido de hacer claras y precisas las acciones a valorar, sin miedo a caer en ambigüedades y malas interpretaciones por parte de los estudiantes. En ejercicios posteriores, se evidenció que los criterios expresos en la rúbrica pueden construirse no solo desde el pensamiento del maestro, sino también desde el consenso con el grupo de estudiantes y la calidad del trabajo que, según las expectativas de los mismos niños y el docente, se esperan alcanzar.

Aula 4 – 4ºD

En la clase de lengua castellana se desarrolló el contenido significativo “¡Vamos a contar historias!”. Para esta práctica de aula, se hizo necesario implementar una estrategia de valoración que permitiera identificar los niveles de comprensión que adquirirían los estudiantes. En tal sentido, se decide elaborar una rúbrica donde se nominaron los siguientes niveles de comprensión: ingenuo, novato, aprendiz y maestro. A cada uno de ellos se le asignaron criterios clave de acuerdo al nivel de comprensión referido al tema. Lo cual, permitió al maestro ubicar a los estudiantes en un nivel de desempeño de comprensión con relación a las comprensiones desarrolladas por cada estudiante ante contenido significativo.

Luego de abordar éste, desde su estructura y con actividades como lectura de narraciones, observación de un video, identificación de las semejanzas y diferencias entre los textos narrativos y la escritura de una narración. A continuación, se hace la relación de los resultados obtenidos:

Nivel de comprensión ingenuo: 2 estudiantes desconocen la importancia de comunicar las historias de su región, muestran poco interés al momento de utilizar distintas formas de dar a conocer sus producciones referidas a una narración y se le dificulta narrar historias de su región por escrito.

Nivel de comprensión novato: 10 estudiantes evidencian poca comprensión sobre la importancia de comunicar las historias de la región, necesita ayuda para escribir narración y demuestra poca creatividad para mostrar las distintas formas de dar a conocer las narraciones que conoce.

Nivel de comprensión aprendiz: 20 estudiantes saben explicar el tópico generativo, escribir una narración siguiendo su estructura y tienen claro la importancia de comunicar las historias de su región, sin embargo, demuestra creatividad limitada al momento de darlas a conocer.

Nivel de comprensión maestro: 2 estudiantes tienen comprensión del tópico generativo, se evidencia comprensión sobre los elementos y la estructura del texto narrativo al momento de

redactar una narración y demuestra creatividad al demostrar por medio de la utilización de sistemas simbólicos la importancia de comunicar las narraciones que hacen parte de la historia de la región y de otros lugares.

Este análisis se explica con más detalle en el Anexo 47 (Rúbricas de Valoración, aula 4°C).

8.5 Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas

La lectura contextualizada es un recurso didáctico, metodológico que le permiten al maestro desarrollar habilidades lingüísticas con sus estudiantes de manera creativa y dinámica. A través de ellas el proceso de lectura se circunscribe al entorno haciendo uso de textos que transmiten información relacionada con el contexto del estudiante y le posibilita conocer aspectos históricos, socioculturales, artísticos y experiencias de su medio.

La lectura es considerada como un acto formativo, que aplica siempre una necesaria, profunda e íntima relación entre el texto y la armonía de quien lee; ya que ésta es transversal a todas las áreas del conocimiento. La lectura constituye un interés fundamental en todos los escenarios escolares, debido a que recrea, emociona y suscita valores éticos y estéticos, al promover la lectura desde los distintos espacios de la escuela.

En el campo educativo, el maestro no puede ser ajeno a la implementación de este tipo de actividades, ya que se puede partir desde una motivación inicial para los estudiantes donde se haga uso de los diversos espacios escolares (bibliotecas, corredores, canchas, etc.) sumado a la selección y aplicación de lecturas teniendo en cuenta las fechas espaciales y propias del contexto (carnavales, semana santa, 20 de julio, amor y amistad, halloween), todo esto para potenciar en los estudiantes el hábito por la lectura, su relación y comprensión desde el contexto inmediato.

Aula 1 – 1°C

La lectura en espacios y fechas contextualizadas en este grado se desarrollaron en diversos espacios como: (la cancha, el aula de clases, en pasillos, en la biblioteca) esto permitió

evidenciar en los niños un hábito lector y despertó el interés por la lectura; los niños participaron ofreciendo sus puntos de vistas y lograron la reconstrucción del texto leído y su relación con la vida cotidiana. En tal sentido, para el maestro fue “necesario propiciar mejores espacios, recursos y estrategias que permitan encontrar sentido a los temas de las asignaturas y puedan hacer más conexiones significativas entre lo que aprenden en la escuela y lo que hacen en la vida diaria” (Garzón, 2015, p.6).

Por otro lado, se fortaleció el proceso lector de los estudiantes teniendo en cuenta las fechas tales como: carnavales, Semana Santa, amor y amistad, 20 de Julio, halloween, navidad, entre otras (Anexo 48. Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 1°C). Evidenciando grandes avances en el desarrollo de la competencia lectora mediante la lectura de diferentes tipos de textos que llevaron a los estudiantes a fortalecer la comprensión de lectora; a ampliar su vocabulario y mejorar la expresión oral al compartir sus ideas.

Así mismo, los estudiantes desarrollaron las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar al momento de tener la oportunidad de comparar y encontrar aquellas semejanzas y diferencias en relación al texto leído.

De igual forma, se evidenció que contextualizar las lecturas cambia el esquema tradicional de leer, pues al hacer uso de otros espacios, adecuándolos de acuerdo a la fecha que se quiere resaltar, se pudo ofrecer una lectura atractiva e interesante para los estudiantes. La puesta en común de esta estrategia consiente la importancia de promover la lectura como eje transversal del conocimiento para desarrollar las capacidades mentales del niño como la memoria, el lenguaje, la capacidad de abstracción y la imaginación donde a partir de lo leído el niño construye nuevos significados y los adapta a su cotidianidad.

Aula 2 – 1°D

En este caso se describirá la lectura realizada el día de Halloween la cual se desarrolló de la siguiente manera; primero que todo se realizó la planeación de la misma, seleccionando una lectura donde este inmerso el misterio; luego se realizó la ambientación del espacio donde se

realizaría el ejercicio lector; se les recomendó con antelación que los que desearan podían asistir a la institución disfrazados.

Ubicados de manera cómoda en el espacio, se prosiguió al desarrollo de la lectura de manera colectiva, inicio la docente y luego el documento se fue entregando a los estudiantes para que la continuaran, terminada ésta se realizó el análisis y de la misma por medio de diferentes interrogantes así mismo se realizó la aclaración de las dudas que surgieron.

Terminado esto se pidió a los estudiantes que realizaran un dibujo que hiciera referencia a lo leído, se realizó la explicación de cada uno y finalmente se colocaron en un lugar visible.

Los estudiantes al estar motivados por el acontecimiento respondieron de manera muy favorable hacia la actividad realizando las comprensiones de la mejor manera (Anexo 49. Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 1ºD).

De la misma manera lo hicieron con las lecturas relacionadas con el carnaval, semana santa, día de la madre, día de la independencia, de la Batalla de Boyacá, día de amor y amistad y fiestas navideñas.

Aula 3 – 4ºB

Para el caso específico, un ejemplo de lectura contextualizada tuvo lugar en las fechas próximas al Carnaval de Barranquilla, la cual es una festividad que se extiende en la región caribe, principalmente en los departamentos de Atlántico, La Guajira y el Magdalena. Así pues, se presentó al grupo de estudiantes una lectura titulada El Carnaval de Barranquilla (Anexo 50. Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 4ºB) en la cual tuvieron la oportunidad de conocer los principales momentos y celebraciones de este carnaval, entre ellos: La guacherna, la batalla de flores, la gran parada, entre otros.

Para el desarrollo de esta estrategia, primero los niños compartieron la lectura con los demás miembros de la comunidad educativa durante el momento de la formación. En este ejercicio

participaron ocho estudiantes que realizaron la lectura de un fragmento del texto frente a los demás estudiantes de la escuela. Luego de este ejercicio se continua en el aula, retomando nuevamente el ejercicio de lectura. Seguidamente, los estudiantes respondieron unas preguntas para revelar la comprensión del texto, graficar, aumentar su vocabulario y divertirse a través de una sopa de letras carnavalera.

La valoración de estos ejercicios de lectura contextualizados fomentó el interés de los niños y los motivó a expresar sus participaciones y demostrar su comprensión del texto. Cabe agregar que “una gran oportunidad rica en pensamiento también debe ofrecer una interacción significativa con ese contenido” (Ritchhart et al., 2014, p.331). Esto se pudo evidenciar así, ya que al adecuarse (decorar, ambientar) algunos elementos del aula u otros espacios de la institución en relación a la fecha que se pretende resaltar, esto favoreció que los estudiantes centraran su pensamiento e interés y se involucren de manera más asertiva en el proceso lector.

Aula 4 – 4°D

Las lecturas realizadas son a gusto del estudiante-lector, ellos eligen de un pequeño stand (en el caso del salón de clases) los textos de su agrado. Entre los textos mencionados se puede encontrar comics, leyendas, cuentos escritos e ilustrados, fábulas, libros de recetas, revistas, entre otros, de allí infiero que, se viene de un pasado donde la lectura era sinónimo de castigo y no de disfrute. Por lo tanto, es grato decir que mis estudiantes cuentan con la oportunidad de ver la lectura como un momento tranquilidad.

- Los alrededores de la biblioteca, donde pueden disfrutas de la lectura porque se les invita a participar de recreos dirigidos con lecturas temática como: terror, cuidado de la naturaleza, textos líricos, entre otros (Anexo 51. Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 4°C).

En vista de lo anterior, se hizo necesario llevar ese nivel de interés por el acto de leer sin presiones, a otros más avanzados. Por ello, teniendo en cuenta el Plan Nacional de Lectura y de lo propuesto en el currículo institucional, se decidió incorporar estrategias para monitorear el

asunto. Puesto que, de esa manera podría desarrollar en los estudiantes procesos avanzados de cognición que los llevaran a mejorar sus comprensiones sobre lo que leían. Según Moreno (2005) “La aplicación de estrategias que se emplean están ligadas a procesos cognitivos y metacognitivos que implican formas de pensar y realizar análisis que estarán determinados, obviamente, por la capacidad del alumnado” (p.157).

Los estudiantes participaron de la lectura mediante procesos dinámicos y en diferentes espacios que generen en los niños tranquilidad y mucha paz para que puedan sumergirse en el maravilloso mundo de la lectura; teniendo la oportunidad de aventurarse en el universo de su imaginación y creatividad. Se realizaron ejercicios que estimulan el desarrollo del pensamiento, para que los niños buscaran diferentes alternativas de comprensión ante una situación dada. Al estimular dicho pensamiento, se brindó la oportunidad a los niños de crecer siendo seres autónomos, seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones y, de esa forma, los educamos para la vida y no sólo para el momento.

Todas estas actividades les permitieron descubrir el sentido de la lengua oral y escrita, comprender que a través de ella pueden comunicarse. Lo que determina en cierta forma su grado de fortalecimiento y avances en los niveles de la competencia lectora.

Es importante resaltar, que la implementación de estas nuevas estrategias de lectura cambió la forma tradicional en que se venía promoviendo la misma y le dio un giro nuevo al ejercicio de la lectura. Esto se fundamenta en parte por lo explicitado por Solé (1993) citado por López A, (2012), en el sentido que:

Los lectores adecuan la modalidad de lectura al propósito y al género que están leyendo. Es necesario que desde los inicios de la alfabetización y antes de que los niños sean lectores convencionales, se los ponga en contacto con amplia variedad de tipos textuales y de situaciones de lectura con diversidad de propósitos comunicativos.

En tal sentido, el equipo investigador evidenció que el maestro debe generar mejores condiciones didácticas en el desarrollo de situaciones habituales de la lectura. Debe planificar, conceptualizar y fortalecer las prácticas de la lectura mediante el uso cotidiano del contexto en que el niño se desenvuelve para motivar y crear el hábito por leer.

CAPITULO IX. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La intención del análisis es fortalecer la práctica pedagógica y proveer a los niños experiencias significativas que favorezcan su aprendizaje en el ámbito de la lectura, haciendo uso de estrategias como: lecturas en espacios y fechas contextualizadas, rutinas de pensamiento, observación, talleres de lecturas y rúbricas, teniendo en cuenta uso del lenguaje del entorno en que se desenvuelve, en fin, actividades que llamen su atención hacia el aprendizaje alfabético y que aporten a la realización de inferencias, la comprensión del discurso, el conocimiento de las estructuras lingüísticas del idioma y el conocimiento de convenciones de lectura propias de la edad.

La puesta en escena de estas estrategias, en específico, ha llevado a la conclusión sobre los siguientes asuntos con relación a las categorías y sus correspondientes subcategorías:

9.1 Categoría: Práctica Pedagógica.

La labor pedagógica del docente debe ser creativa e innovadora aprovechando todo lo que tengamos a nuestro alcance para generar aprendizajes significativos en los estudiantes y para lograr transformar de la mejor manera las prácticas pedagógicas. En ese sentido, luego del análisis se tiene que:

- Los procesos de enseñanza en la institución se han fortalecido porque las prácticas pedagógicas de los maestros investigadores tienen congruencia con el modelo institucional.
 - La práctica pedagógica se convierte en un proceso reflexivo constante que implica la mejora continua del proceso de enseñanza.
 - Darle una mirada investigativa a la práctica pedagógica resulta oportuno para resolver situaciones de corto y largo alcance en el proceso formativo de los estudiantes.
-
- Las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores se favorecen con la implementación de estrategias que no sólo centren su atención en la adquisición de conocimientos si no que

promuevan las habilidades de observar, relacionar y comparar, conllevando a la reflexión y comprensión del conocimiento.

En este orden de ideas, estrategias basadas en la Enseñanza para la Comprensión, dentro de las que cuentan las rutinas de pensamiento y las rúbricas de valoración que fueron trabajadas dentro de este proyecto, son herramientas que permiten la participación activa de los estudiantes y promueven su autonomía.

Por otra parte, al planear las actividades, se debe tener en cuenta el contexto donde se desenvuelven los estudiantes, los intereses y necesidades, así como el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos.

- Estipular espacios intencionales que promuevan la lectura: es de gran importancia la influencia que ejerce el ambiente familiar y social que rodea al estudiante en la formación de hábitos de lectura.

- Los elementos del enfoque de Enseñanza para la Comprensión abordados en la presente investigación, contribuyen al perfil del Normalista Superior y el desarrollo de sus competencias profesionales. Al ser la enseñanza una actividad inherente al ejercicio pedagógico y profesional del maestro se puede mejorar cada día, partiendo de una reflexión consciente, sistematizada y particularizada de acuerdo con las características contextuales en la que se desempeña el maestro. En tal sentido, es importante considerar la singularidad, el dinamismo y el contexto propio en el que se desenvuelve el accionar formativo y/o profesional del maestro.

Así pues, los elementos abordados en la presente investigación y desarrollados desde el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión, a saber: las planeaciones de clase, el uso de las rutinas de pensamiento y las rúbricas de valoración, contribuyen de manera valiosa a la formación del Normalista Superior, por las siguientes razones:

Exigen el manejo de los conocimientos pedagógico, disciplinar, didáctico del contenido y contextual que componen el Conocimiento Profesional del Profesor para el logro de los

objetivos de formación propuestos. Unidos a las fortalezas halladas en el conocimiento pedagógico, las acciones emprendidas toman en cuenta el conocimiento contextual como se observa las nuevas planeaciones, de manera que la propuesta de trabajo sea motivadora para el estudiante; y los contenidos disciplinar y didáctico del contenido lo que se observa en el diseño de las rutinas de pensamiento y de las rúbricas de valoración que articulan los contenidos propios de cada grado con las exigencias de la estrategia y con las condiciones pretendidas en la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Dan un carácter innovador al ejercicio pedagógico en razón de que hay una variación en la manera como se diseñan y desarrollan las actividades con los estudiantes, ello implica el manejo de nuevos espacios, nuevos retos intelectuales que se plantean al niño, diferentes posibilidades de participación y de autogestión del aprendizaje.

Potencian las competencias profesionales de los futuros maestros. Dado que la misión de la Escuela Normal Superior es la formación de maestros, los procesos de formación que viven los estudiantes se constituyen en referente para la acción pedagógica que ellos van a realizar cuando se gradúen, de sus vivencias estudiantiles tomarán ejemplo su ejercicio profesional.

9.1.1 Subcategorías

Planeación: Se concluye que la planeación es un proceso indispensable en la labor docente, permite organizar cada una de las acciones a desarrollar en el aula de clases; de esta manera, el docente puede recurrir a diferentes estrategias, buscando que los estudiantes puedan comprender de la mejor manera los conocimientos.

La experiencia mostró que el trabajo pedagógico a partir de instrumentos y acciones en coherencia con el modelo pedagógico institucional y los postulados (rutinas, valoración y algunas fuerzas culturales) que desde el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión se ha tomado como referentes, aporta a la transformación de la práctica y el fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar en los estudiantes.

Estrategias pedagógicas: Las estrategias que fueron utilizadas permitieron que la práctica pedagógica fuera dinámica, creativa y reflexiva, se dio la oportunidad a los estudiantes para fortalecer la competencia lectora, las habilidades de pensamiento y la interacción con el otro.

En consecuencia, es pertinente decir que al analizar los resultados de esta categoría se pudo llegar al cumplimiento de los objetivos específicos N° 1 y N° 2, ya que se caracterizaron las prácticas pedagógicas de los maestros investigadores y desarrollaron a partir de la puesta en marcha de nuevas estrategias que aportan a la competencia lectora y al desarrollo de las habilidades de pensamiento en los estudiantes de primaria.

9.2 Categoría: Competencia Lectora.

Las competencias que debe afrontar el hombre de hoy son fruto de las exigencias sociales, por lo tanto, es de gran importancia asumir el reto de adquirirlas para tener la plena capacidad de actuar en un contexto determinado.

Los resultados muestran que fue posible desarrollar habilidades en los estudiantes como: inferencias, predicciones y anticipaciones, las cuales, posibilitan el fortalecimiento de la competencia lectora en los niveles ejecutivo y funcional. Los resultados derivados de la aplicación de la Matriz de Análisis de niveles en esta competencia, son claros en ubicar la mayoría de los estudiantes en los dos niveles mencionados con una prevalencia expresa en el nivel ejecutivo 92%, en los grados 4 comienzan a encontrarse estudiantes en el nivel instrumental.

9.2.1 Subcategorías

Comprensión Lectora: la investigación permitió que los maestros se inquietaran por buscar estrategias que permitieran el desarrollo de la comprensión lectora. Se pudo extraer que los estudiantes en general se encuentran en un nivel literal y menos de la mitad de los estudiantes pudieron avanzar a un nivel inferencial.

Niveles de Competencia Lectora: Mediante la aplicación de las estrategias descritas se estableció que los estudiantes están en un nivel ejecutivo (Wells, 1987, Freebody y Luke, 1990 citados por Solé, 2012) por que pueden reconocer, comprender y ubicar en contextos ciertos códigos escritos (vocabularios, oraciones y frases); además, reconocer y utilizar palabras desde lo sintáctico, morfológico y semántico. Con relación a las estructuras que presentan los textos, se puede decir que saben identificar, redactar con algunos errores de cohesión y coherencia y usar en contexto textos narrativos (cuentos, fábulas, leyendas y mitos) y textos líricos (poemas, canciones y caligramas).

También, se pudo identificar en ellos algunas acciones referidas a la interpretación (Durango, 2017) del texto leído. A lo concerniente con argumentar y proponer no se tuvo evidencias de ello, puesto que aún les cuesta hacerlo.

El resultado de este análisis muestra cómo es posible identificar en los estudiantes niveles de competencia lectora, haciendo uso de estrategias basadas en la EpC lo cual da cumplimiento al objetivo específico N° 2, porque se pudo planear, poner en práctica y obtener resultados que dan fé del nivel de competencia lectora de los estudiantes.

9.3 Categoría: Habilidades de Pensamiento.

En cuanto al desarrollo del pensamiento, las actividades se centraban en hacer visible el pensamiento de los estudiantes mediante diferentes estrategias que permitieran exteriorizar todas las apreciaciones y conocimientos acerca de un tema determinado, así como la reflexión sobre el mismo

9.3.1 Subcategorías

Observar: Mediante las actividades propuestas, los estudiantes lograron mayor dominio en tareas referidas al análisis de textos de variado contenido, además de recrear historias partiendo de imágenes, palabras o gráficas y generar asociaciones con el contexto donde se desenvuelven. Esta habilidad se constituyó en objetivo expreso en las actividades denominadas “De

Observación” pero también hacen parte de las acciones cognitivas que deben ponerse en juego para las rutinas de pensamiento Veo-Pienso-Pregunto, Color/Símbolo/Imagen y Enfocarse, en las que juega un papel indispensable.

Relacionar: Mediante los ejercicios de observación y las acciones realizadas en las rutinas de pensamiento desarrolladas, los estudiantes pudieron establecer la conexión entre los nuevos datos con la información que previamente se manejaba al igual que las experiencias y teorías previas. La relación permitió avanzar en el procesamiento de las informaciones realizando la asociación de teorías.

Comparar: La habilidad de comparar de manera individual y grupal, aplicándola en diferentes objetos, situaciones, eventos y teorías se evidencia en acciones de discriminación de elementos comunes y detección de sus diferencias. Esta habilidad se aprovechó en el desarrollo de las rutinas de pensamiento, en las actividades de observación, en la aplicación de Rúbricas de valoración.

Rutinas de pensamiento: El uso de rutinas adaptadas a la edad y el grado de escolaridad de los estudiantes aportan de manera favorable a la competencia lectora y a las habilidades de pensamiento observar, relacionar y comparar. Este tipo de estrategias breves y fáciles orientan el pensamiento de los educandos dándole un horizonte a las actividades del aula escolar y contribuyen a generar estructuras de pensamientos concreto. Cada rutina permite logros de aprendizaje diferenciales.

De igual manera, su aplicación permite potenciar habilidades y destrezas en los estudiantes, tales como: fluidez al hablar, expresar su punto de vista, preguntar cuando no saben o no han comprendido, analizar lo que se va a decir, orientar a sus compañeros, trabajar de manera más independiente siguiendo las instrucciones. Para un máximo aprovechamiento de esta estrategia se necesario contemplar aspectos organizativos, el uso del tiempo, el ritmo y variaciones propias de la edad.

Mediante la implementación de rutinas de pensamiento se fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las habilidades de pensamiento (observar, relacionar y comparar) en los estudiantes. En la aplicación de las 4 rutinas desarrolladas en los grados 1° y 4° se evidencian las habilidades de observación, relación y comparación en acciones como detectar detalles, establecer secuencias, responder preguntar y compartirlas con otros, establecer puentes entre informaciones. Por otro lado, se promueven las capacidades cognitivas mediante acciones reflexivas, conscientes e intencionales que realiza el maestro con el fin de facilitar la formación integral de cada uno de los estudiantes.

El desarrollo de las habilidades de pensamiento permite al estudiante pensar de manera analítica, crítica y comprensiva todo tipo de información que circula en el contexto en que se desenvuelve creando aspectos básicos para el aprendizaje significativo, pues con la ayuda de los saberes previos pueden establecer relaciones y transformar su aprendizaje.

Pensamiento visible: Las acciones desarrolladas demuestran que son incontables las posibilidades de indagación y exploración que se pueden abordar cuando el propósito del maestro es lograr una comprensión profunda y verdadera que posibilite además la visibilización del pensamiento de sus educandos.

El pensamiento de los estudiantes se hizo visible en las actividades realizadas. En las Rutinas de pensamiento, a través de las afirmaciones y preguntas que hacen los estudiantes (Rutina Veo-Pienso-Pregunto), en las razones para asignar colores, símbolos e imágenes a diversos objetos (Rutina Color/Símbolo/Imagen), en las predicciones que hacen los niños en las historias o secuencias propuestas (Rutina Enfocarse), en la comparación entre los conocimientos anteriores y posteriores (Rutina Antes pensaba/Ahora pienso), en el registro de observaciones realizadas y la comparación entre los hallazgos de todos (Actividad de Observación), en la respuesta a preguntas de comprensión lectora (Talleres de lectura), en la valoración del trabajo desarrollado (Aplicación de Rúbricas de valoración).

Con el análisis de esta subcategoría se hace visible la consecución del objetivo específico N° 3, ya que existe una estrecha relación entre el dominio de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento estudiadas.

Si se considera que en Nivel ejecutivo se conoce y usa el código escrito, se reconocen letras, palabras y estructuras textuales, es posible establecer la presencia de las habilidades de pensamiento en las actividades desarrolladas, como:

En la Rutina Veo-Pienso-Pregunta, los estudiantes desarrollaron preguntas y plantearon afirmaciones como: “¿Puede un niño vivir con los muertos?” en grado 1°, “¿Por qué las personas dañaron las plantas y el agua?” en grado 1°, “¿Qué pasaría si la tierra tuviera más lunas?” en grado 4°, para lo cual fue necesario comparar el estado de los vivos con los muertos, y el estado de bienestar con el de malestar ambiental.

En la Rutina Antes pensaba-Ahora pienso, grado 4°, los estudiantes avanzan en la detección y comprensión de detalles específicos, como los tipos de computadores y las características de una narración. Para ello fue necesario que los niños relacionaran y compararan las condiciones de diversos equipos que pueden ser considerados computadores y comprendieran las partes de la narración, conocimiento que no tenían al inicio de la rutina.

En los Talleres de comprensión lectora, los niños responden acertadamente a las preguntas realizadas: “¿Por qué el papá lobo camina a espaldas de lobito?” en grado 1 y seleccionan palabras adecuadas para completar frases en grado 4. Ello implica el reconocimiento de las estructuras textuales y la comprensión del significado de las palabras utilizadas para lo cual se requirió relacionar acciones, significados y sus consecuencias.

Así pues, cuando se le brinda la oportunidad al estudiante de acercarse a actividades que desarrollen habilidades de observación, relación y comparación éste puede llegar a realizar comprensiones profundas sobre un tópico. De igual manera, al desarrollar actividades con miras a desarrollar la competencia lectora, el estudiante realiza actividades de comprensión lectora. Por

lo tanto, una relación indiscutible que existe entre el nivel de dominio de la competencia lectora y las habilidades de pensamiento en los estudiantes, es sin duda alguna, la comprensión.

Las estrategias usadas en este proyecto para la visibilización del pensamiento les permitieron a los maestros investigadores identificar errores y aciertos en las concepciones de sus estudiantes y durante el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes. Ello facilita la aclaración y retroalimentación oportuna, así como la observación, análisis y comprensión del pensamiento del estudiante.

10.2 RECOMENDACIONES

- ✓ Estipular dentro del cronograma de actividades acciones que conlleven a la creación de espacios intencionales y de acompañamiento de lectura y así, promover en los estudiantes la competencia lectora de una manera diferente y llamativa.
- ✓ Las lecturas programadas en las planeaciones para el proceso de enseñanza, deben ser contextualizadas con el fin de llamar la atención y despertar la curiosidad de los estudiantes. En tal sentido, es importante que las planeaciones de clases deban encaminarse hacia el fortalecimiento de la competencia lectora.
- ✓ Aplicar estrategias que promuevan el desarrollo de las habilidades de pensamiento en los estudiantes para el logro de aprendizajes significativos. Para tal fin es menester crear culturas de pensamiento en el aula mediante la implementación de las rutinas de pensamiento.
- ✓ Hacer visible el pensamiento de los estudiantes mediante la puesta en común de las fuerzas culturales para llevar la enseñanza hacia aprendizajes y comprensiones más profundos, que permitan potenciar en el estudiante procesos de observación, relación y comparación que contribuyan a la resolución de problemas cotidianos.

Dentro de la estructura curricular institucional se puede considerar la posibilidad de enriquecerla con elementos del enfoque de Enseñanza para la Comprensión que conlleven al fortalecimiento

de la práctica pedagógica. Para este fin sería necesario articular las estrategias metodológicas propuestas en el PEI con algunos postulados y principios de la EpC con el fin de promover practicas pedagógicas con miras a la formación de maestros y un ejercicio profesional de calidad.

REFERENCIAS

Abreu, M. &. (2002) ¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy? México: Conaculta.

Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos. (2000). Cómo Aprende la Gente. Cerebro, Mente, Experiencia, y Escuela. Recuperado el 17 de junio de 2017

Alzate, Teresita, Puerta, Ana Margarita, Morales, Rosa María (2008) Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. Revista Iberoamericana de educación. OEI. No. 47

Araya R., N. (2014). Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática de escolares de quinto grado en Costa Rica. Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación", 14 (2).

Ariza, A. (2007). El San Juan de ayer y de hoy. Ed Gráficas del comercio. Valledupar

Arroyo Chinchilla, L., Huertas Castro, P., Peirano Cisterna, C., & Pérez Calvo, M. (2014). Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática de escolares de quinto grado en Costa Rica. Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación", 14(2).

Arteaga Campo, Inés y otros. Comprensión Lectora. Lima Perú 2001

Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006. OECD

Publishing, 2006. El programa PISA de la OCDE, QUÉ ES Y PARA QUÉ SIRVE, s.f. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Barrera y León. (2015) Criterios de los Elementos del Marco de la Enseñanza para la Comprensión.

Adaptado por Ana María de Samper. Encontrado en el sitio web:

Blythe, T., & Perkins, D. (1999). El marco conceptual de la enseñanza para la comprensión.

Blythe & Associates La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. México: Paidós.

Blythe, Tina, Enseñanza para la Comprensión: Guía para el docente, Editorial Paidós, 1999

Bruner, J. (2000). Cultura, mente y educación; Pedagogía Popular. En: La Educación Puerta a la Cultura. Madrid: Visor

Capdevielle, Beatriz (2003). New Horizons for Learning Online Journal, 9 (4).

Castañeda Álvarez, A. (2016) .La Comprensión LECTORA en la educación primaria: acompañamiento en el aula. Fundación Promigas.

Castro, J. (2007). Experiencias Didácticas para el Mejoramiento de la Práctica Pedagógica del Profesor. Educación, vol. 31, n. 001, 109-121.

Web:<http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/440/44031107.pdf> (06/2011).

Chevallard, Yves (sf) On didactic transposition theory: some introductory notes. Université d'Aix-Marseille II Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques

Coral, A. L. (2014). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. Revista Unimar, 30(1).

Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Pedagogía y saberes. (1), 14-27.

Díaz-Barriga, A. (2006) El docente y los programas de estudio. México, IISUE-UNAM-Bonilla.

Diker, Gabriela y Terigi Flavia. La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires. Editorial Paidós.1997.

Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. Revista Estudios Pedagógicos, pp 97-113. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007>

Durango Herazo, Zarina (2015) La lectura y sus tipos. Portal de las palabras No. 1

Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata.

Estrada, M. N. R., & De Ortega, C. M. M. (2016). Estrategias didácticas para la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de la básica primaria. Revista Gestión, Competitividad e Innovación, 4(2).

Ferreiro, E y Ana Teberosky. Los Sistemas De Escritura En El Desarrollo Del Niño. México. Editores Siglo XXI. 22 Edición 2005.

Ferreiro, Emilia (2005) Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. Lectura y Vida. 15(3), 1-1.

Fierro, C.; Fortour, B.; Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós

Francis Salazar S. (2015). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. Revista Electrónica: "Actualidades investigativas en educación", 5 (2), 1-18.

García, A. P. (2015). Desarrollo de las habilidades del pensamiento. México: Universidad de Guadalajara.

García, M., & Valencia-Martínez, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10 (5), 15-24.

Garriz Andoni y Trinidad-velasco Rufino. El conocimiento pedagógico del contenido. Abril de 2014. Educación química 15[2]

- Garzón, J. E. C. (2015). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 70-81.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Gordillo Alfonso, Adriana y Flórez, María del Pilar (2009) Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades pedagógicas* No. 53 pp 95-107
- Guzmán, R.J. (2014). *Lectura y escritura: Como se enseña y aprende en el aula*. Compiladora. Chía. Universidad de la sabana.
- Halladay, M. A. and Christian, M, I, (1999) .*Construing Experience through Meaning: A language- based Approach to Cognition*, Mathieson London: Chassell March 2001, Vol. 27, N°. 1, pp. 140-142.
- Halliday, M (1993). *Towards a language- based theory of learning*. *Linguistics and Education*, 37 pp.3, 191-2005.
- Harf, R. (2016). *Educación con coraje*. Noveduc.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Housen, A. (1996). *Studies on aesthetic development*. Minneapolis: American Association of Museums Sourcebook.
- Housen, A., Yenawine, P., & Arenas, A. (1991). *Visual thinking curriculum*. Unpublished but used for research purposes. New York: Museum of Modern Art.
- Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Barcelona: Editorial Paidós.
- ICFES Saber 3°, 5°, 9°. (2014). *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal*. Bogotá D.C.

- Institución Educativa Escuela Normal Superior. (2016) Proyecto educativo institucional
- ITESM. 2010. Dirección de investigación y desarrollo. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas [en línea]. Disponible en: http://www.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF [Consulta 10/07/2013].
- Jaramillo, Rosario, Escobedo, Hernán y Bermúdez, Ángela (2004) Enseñanza para la comprensión. Revista venezolana de educación. No. 27 p. 529-534
- Klaus Runge, Andrés na Epistemología histórica de la pedagogía, Rev. Ped v.23 n.68 Caracas, septiembre, 2002
- LeCompte. (1995), Metodología de la Investigación Cualitativa Gregorio Rodríguez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez Ed. Aljibe, Málaga 1996 Capítulo I Tradición y Enfoques en la Investigación Cualitativa. Disponible en:
<http://www.albertomayol.cl/wpcontent/uploads/2014/03/Rodriguez-Gil-y-Garcia-Metodologia-Investigacion-Cualitativa-Caps-1-y-2.pdf>.
- León y Barrera. (s.f.) Cuatro Dimensiones de la Comprensión. Adaptado del libro de: La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Martha Stone Wiske. (Compiladora). Ed. Paidós.
- Londoño, L., Ramírez, L.A., Londoño, C., Fernández, S. Y Vélez, E. (2009). Diario de campo y cuaderno clínico: herramientas de reflexión y construcción del quehacer del psicólogo en formación. Revista Electrónica de Psicología Social Poiésis, 17 (www.funlam.edu.co/poiesis).
- López, A. (2012). Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Martínez, A. (1990). Teoría Pedagógica: Una Mirada arqueológica a la pedagogía. Pedagogía y saberes. (1), 1-8.

Masmela, P. B., & Vanegas, H. R. (2005). La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, (46), 75-83.

Meinardi, E. (2010). El sentido de educar en ciencias. Meinardi, E. et al. *Educación en ciencias*, Buenos Aires: Paidós, 15-39

Ministerio de educación nacional (2011) Plan Nacional de Lectura y Escritura

Ministerio de Educación Nacional. Colombia aprende: niveles de lectura. Recuperado de: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guías%20niveles%20de%20lectura.pdf>

Morales, Luisa F. (2010). “Leer para construir”: proyecto de animación y promoción de lectura en los estudiantes de quinto grado del Gimnasio Campestre Beth Shalom. Proyecto de grado para optar al título de Licenciatura en lengua castellana, inglés y francés. Universidad de La Salle. Recuperado en <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7936/T26.10%20M7921.pdf?sequence>

Morales, M. Y. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias imágenes*, 14(2), 89-100.

Mullis I., Kennedy A., Martin M. y Sainsbury M. (2006). Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Segunda edición. Inecse. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/30477519/PIRLS-2006-Marcos-teoricos-y-especificaciones-de-evaluacion>

Nelson K. L. & Sánchez M. (2000). *Educación: Planeación diaria de clases*. Madrid, Paraninfo Thomson Learning.

Ortega, A. (2012). *Del Currículo a la Acción Docente en el Aula*. [México](#), Ediciones CEIDE.

Ortíz, Gloria. (2010). *Habilidades básicas del pensamiento*. México: CENGAGE Learning

Palomino, J. G. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Comuni@cción-Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36.

Parga, D. (2015). El conocimiento didáctico del contenido (CDC) en química. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colombia.

Parra, C. (2009). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*, 5, 113-125.

Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74.

Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la educación Superior (icfes).

Perkins, D. (1992). *Smart School: From Training Memories to Educating Minds*. New York. Free Press.

Perkins, D. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento?. Artículo publicado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera.

Perkins, D. N., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade. A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269-293.

Perkins, D., & Blythe, T. (2005). Ante todo la comprensión. *Revista Internacional Magisterio Educación y pedagogía*, 19-23

Perkins, D., Blythe, T., Braintree, E., Newton, E., & Sudbury, E. (1994). Ante todo la comprensión. *Educational Leadership*, 51(5), 4-7.

Perkins, D. N., & Tishman, S. (2001). Dispositional aspects of intelligence. In S. Messick & J. M. Collis (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 233-257). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Ritchhart, R y Perkins, D: N: (2005). *Learning to Think: the Challenges of teaching for thinking*, in: K. Holyoak (ed.) *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*.

Ritchhart, R. (2002) *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. The Jossey- Bass education series. San Francisco: Jossey- Bass.

Romero, P. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá D.C

Roméu, Angelina (2005). *El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural*. La Habana, Colección Pedagogía 2005. Editorial Pueblo y educación.

Santrock, John. (2006). *Psicología de la educación*. Segunda edición. México: McGraw-Hill.

Salmon, A. (2008). Creating a culture of thinking in the young child. *Early Childhood Education Journal*, 35 (5), pp., 457- 461.

Salmon, A. (2010). Engaging young children in thinking routines, *Childhood Education*, 86 (3), pp. 132-137.

Salmon, Á. K. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida*, 30(4).

Salmon, A. K. (2017). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(2), 1.

Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (18). Recuperado de sitio web: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/ComoAprendeLaGente>

Smith, F. (2004) *Understanding reading*. Mahwah, N: J.: L Erlbaum Associates. http://pzweb.harvard.edu/vt/visibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, num. 59, p. 43-61.

Stone M. (Compiladora). (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la Práctica*. Editorial Paidós. Quilmes. Argentina. Capítulo 1: ¿Por qué necesitamos una pedagogía para la Comprensión? Pág. 35-68

Stone, M. (Compiladora). (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la Práctica*. Editorial Paidós. Quilmes. Argentina.

Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector: estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Chile: Alameda. P. 69

Teberosky, A. (2002) *proceso de aprendizaje de a lectura y la escritura*. Universidad Santo Tomás.

Tishman, S. (2002). Artful reasoning. In Grotzer, T., Howick, L., Tishman, S. & Wise, D., *Art works for schools: A curriculum for teaching thinking in and through the arts*. Lincoln, MA: DeCordova Museum and Sculpture Park.

Tishman, S., & Palmer, P. (2005). Pensamiento visible. En *Leadership Compass*, julio 2005

Tishman, S., & Perkins, D. N. (1997). The language of thinking. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 368-374.

Triglia, Adrián. *Psicología educativa y el desarrollo de las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget*, En *psicología y mente [revista de psicología]*. Consultado el 13 de junio del 2017.

Universidad Camilo José Cela (2002). *Enciclopedia de pedagogía*, V. 5. España: Espasa

Universidad Pedagógica Nacional (2000) *Práctica pedagógica Innovación y cambio*.

Disponible en

http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/documento_pedagogico_07.pdf

Vera Vélez Lamberto (2004). La Rúbrica y la Lista de Cotejo, Departamento de educación y Ciencias Sociales, Universidad Interamericana de Puerto Rico., Recinto de Ponce.

Villarini Jusino, Ángel (2014) Un modelo de epnsamiento reflexivo, creativo y crítico como competencia humana. En Revista Magisterio. Bogotá. Pág 20-25.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Zazueta, M. A., & Herrera, L. F. (2008). Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. Quaderns digitals, 55.

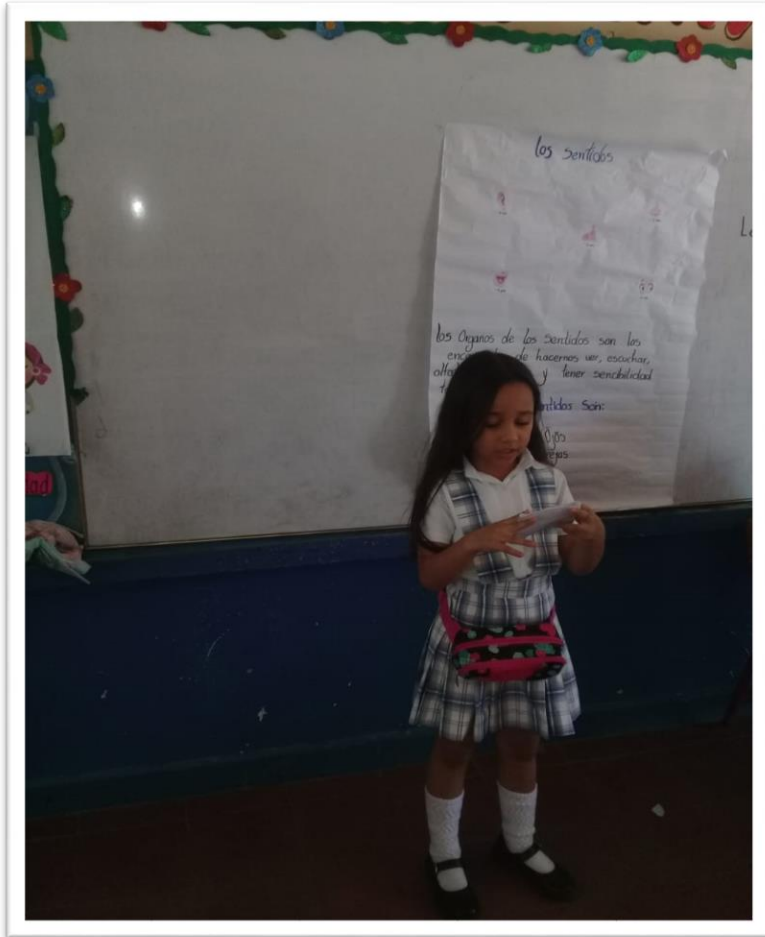
Zilberstein, J., Silvestre, M. & Olmedo, S. (2016). Diagnóstico y transformación de la institución docente, México, Ediciones CEIDE

Zuluaga, Olga Lucia (2011) Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro mundo. Bogotá: Magisterio

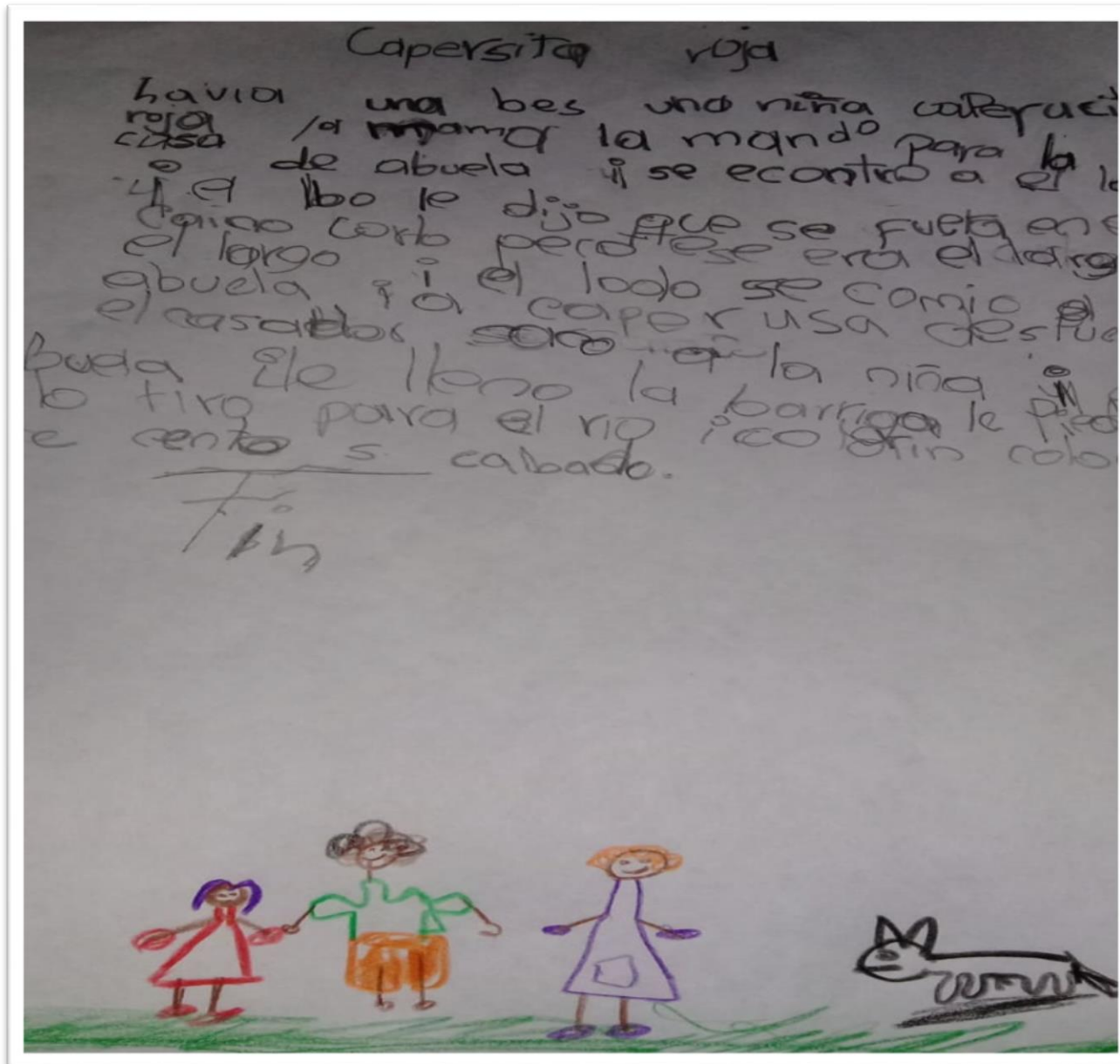
Anexos

ANEXOS

Anexo 1. Procesos de práctica lectora, grado 1ºC



Anexo 2. Ejercicio de escritura de un cuento, grado 1ºD



Anexo 3. Ejercicio de comprensión lectora, grado 4°B

Estrategias para la comprensión

Practico la estrategia

Mientras lees

1. Lee el título de la lectura y anticipa de qué tratará su contenido.
Se resalta de cierto día muy caluroso?

2. Lee hasta la línea resaltada y anticipa cómo podría finalizar el texto.
Se trata de la Paloma y la abeja.

3. Termina de leer el texto y verifica si fue correcta alguna de tus predicciones.
Si es así, indica lo que

La paloma y la abeja

Cierto día muy caluroso, una abejita se acercó a beber agua de un arroyo. De pronto, resbaló en la piedra donde estaba. En ese momento, una paloma que había estado observándola, voló hacia la abejita y la rescató de una muerte segura.

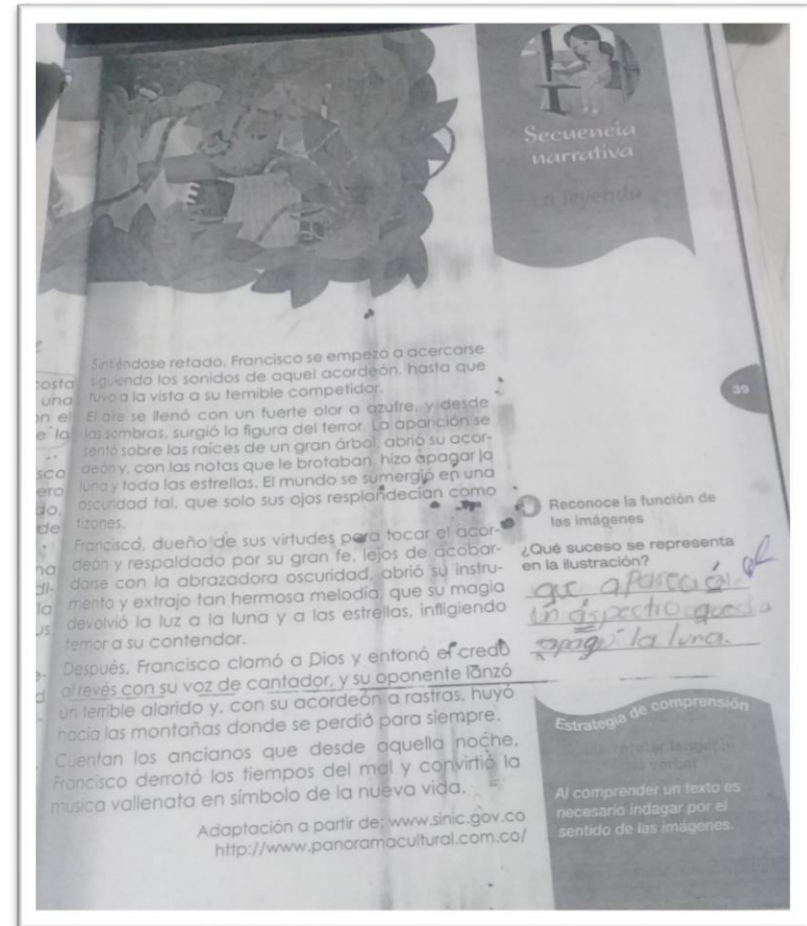
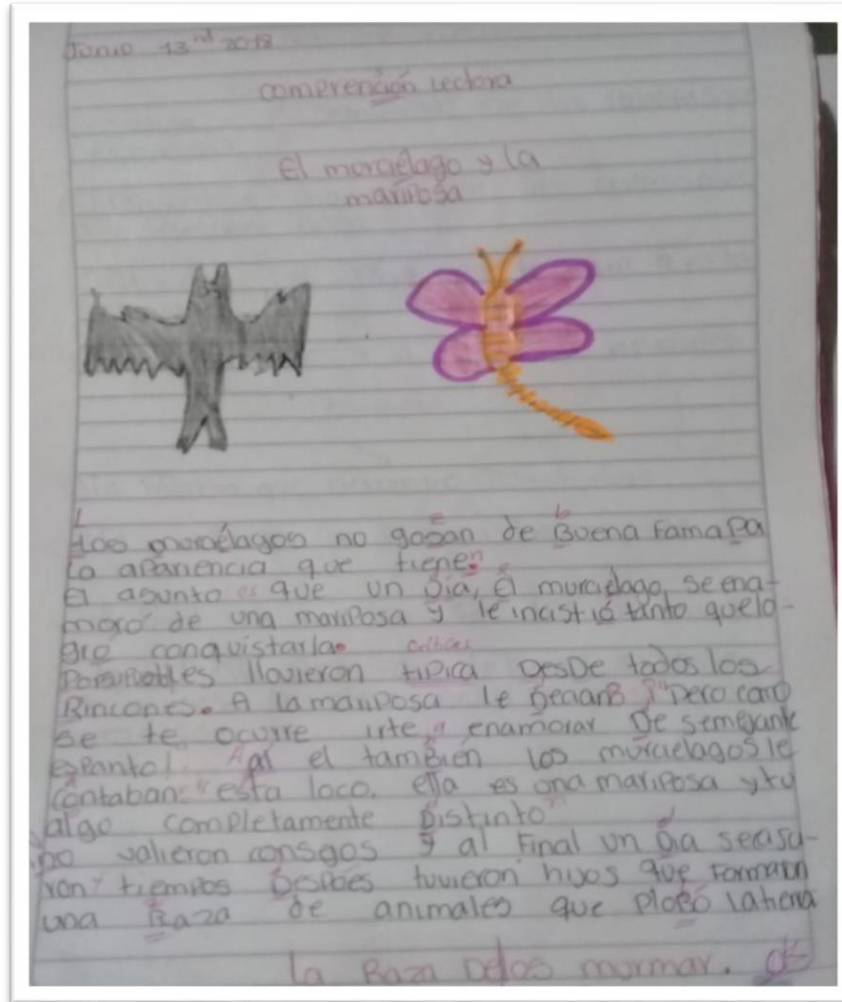
—Gracias, palomita, por salvarme la vida—dijo la abeja.

—Solo ten más cuidado la próxima vez—le respondió la paloma.

Poco después, un cazador vio a la paloma y alistó su rifle para matarla. Al ver sus malignas intenciones, la abeja acudió presurosa a salvar a su bienhechora, y entonces picó al hombre en la mano. El dolor hizo que el cazador fallara el tiro y así se salvó la paloma.

Esopo

Anexo 4. Proceso escritural grado 4°C



Anexo 5. Diarios de Campo

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN PEDAGOGIA, EXTENSION DE LA GUAJIRA
DIARIO DE CAMPO



FECHA: 14 de marzo del 2017

LUGAR: SAN JUAN DEL CESAR LA GUAJIRA

GRUPO OBJETO DE OBSERVACION: Desarrollo de una clase

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACION: 08:15

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 1:30

NOMBRE DEL OBSERVADOR: IDALMIS ESTRADA MENDOZA

REGISTRO N0:012

NOTAS DESCRIPTIVAS:

La temática propuesta para hoy es Las *clases de silabas* que se desarrollara en el grado primero 03 de la institución Educativa Escuela Normal Superior sede Básica Primaria. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 6 y 8 años. Son chicos con grandes capacidades y virtudes por aprender, son de estrato medio bajo, pero eso nos les impides ser feliz al momento de compartir con sus compañeros de clases. Al llegar al colegio me dirijo hacia el salón de clases donde encuentro a varios estudiantes los saludos e ingresamos a guardar los útiles escolares y salen a jugar mientras suena la campana.

Inicie mi jornada escolar con la oración, luego llamé a lista, recordamos la fecha del día, la copie en el tablero como de costumbre y realicé algunas recomendaciones, planteo los desempeños que espero alcanzar de la clase, realicé una actividad para inducir a los estudiantes al tema, indagué los conocimientos previos a través de la actividad, luego desarrollé la temática, abordé los conocimientos mediante la construcción de ellos; los estudiantes elaboraron las actividades propuesta, realizaron ejercicios de aplicación, se hizo la evaluación, consignaron en el cuaderno y su respectivo compromiso en casa.

La clase se desarrolló en el contexto mencionado y con la participación activa de los estudiantes quienes son los encargados de construir su propio aprendizaje a través de actividades lúdicas.

NOTAS INTERPRETATIVAS:

La jornada académica se inicia a las seis y treinta para el docente y a las siete para los estudiantes. Cuando llego a mi institución ya se hace notorio el número de estudiantes e iniciamos la jornada escolar organizando el salón y con ellos los pupitres. Los saludo cariñosamente dándoles los buenos días, les pido el favor de que se organicen en sus puestos, realizamos la oración de la mañana y le dimos gracias a Dios por el día de hoy le pedimos que nos cuide y nos proteja de todo mal y peligro. Luego, llamé a lista para verificar el número de estudiantes que llegaron y los que faltaron en el día de hoy, no asistieron dos estudiantes por problemas de salud.

Después les explico a los estudiantes el estándar que quería alcanzar con la clase:

Continúe con una dinámica llamada Ritmo, se juega con las manos y consiste en decir palabras específicas que deben rimar con las manos pero que tienen que saber separar para poder rimar; con esta actividad introduje el tema. Después, escribí en el tablero una serie de palabras para que los niños junto conmigo las separamos con las palmas, explico cómo funcionaba el juego, que cada palabra las separábamos con una palmada y así lo hicimos hasta culminar el listado de palabras. Así mismo, aborde los aprendizajes previos con preguntas a los niños ¿cuántas sílabas tienen las palabras? ¿Cómo se llaman cuando separamos las palabras? ¿Cómo podemos separar las palabras? Etc.

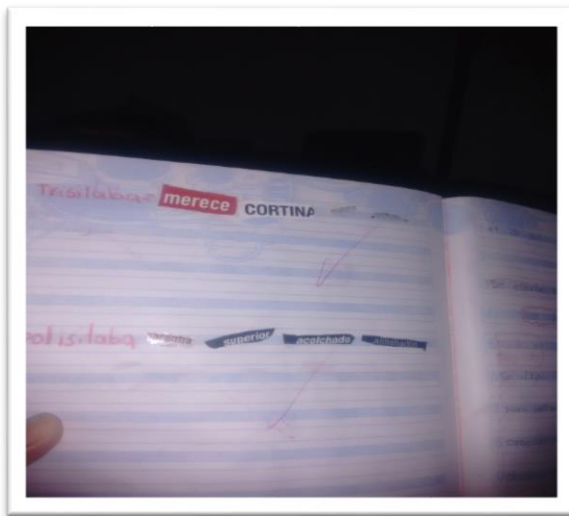


Esta clase es una secuencia de otra anterior llamada sílaba, les recordé el concepto de sílabas y les expliqué cada una de las clases de sílabas, luego les entregué una hoja de periódico para que recortaran cinco palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas para que luego las pegaran en el cuaderno. Allí mismo consignamos el concepto de las clases de sílabas mientras cada

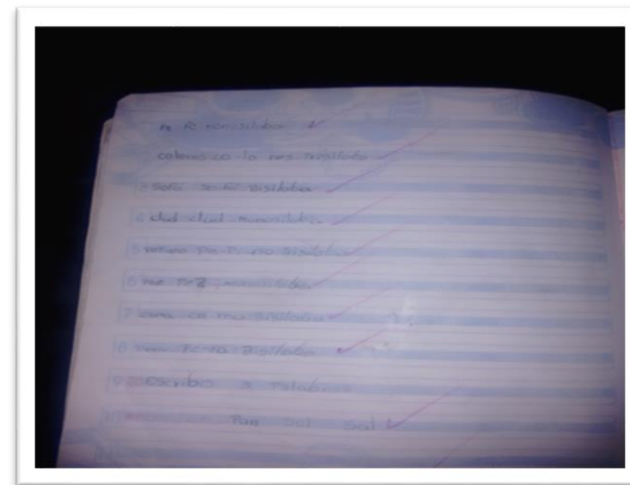
uno copia en su cuaderno, reviso pasando por las filas para que los niños no se queden al momento de transcribir. Al culminar proseguimos a realizar una actividad que consiste en organizar una serie de palabras en el cuadro según el número de sílabas, como punto dos separar en sílabas las siguientes palabras como se evidencia en la imagen.

El niño que culmina su actividad levanta la mano, me dirijo al puesto para revisarle y orientar al que tiene dudas o no ha realizado la comprensión de lo que debe plasmar.

Una vez consignada la clase y realizada la actividad nos disponemos a copiar el compromiso en casa que consiste en escribir cinco palabras de cada una de las clases de sílabas y repasar el contenido visto. La clase culmino a la 10:45 AM aproximadamente, los estudiantes guardaron sus útiles y se dirigieron a disfrutar del descanso propio de jornada escolar.



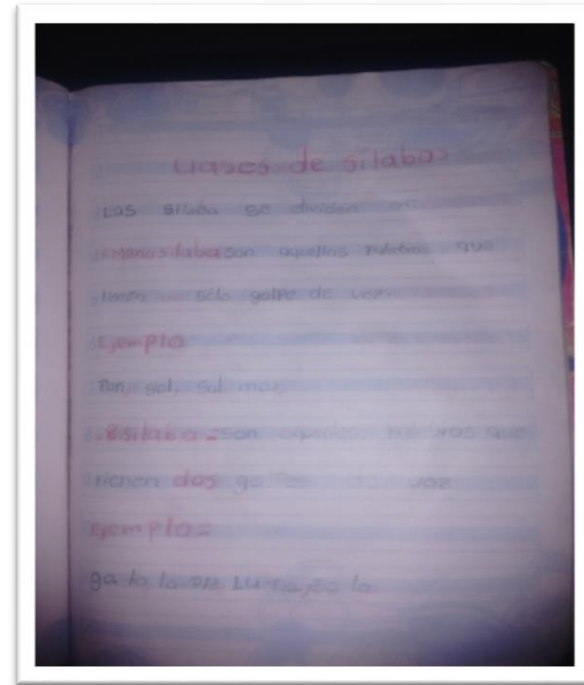
Actividad de los estudiantes recortado y pegado de las clases de sílabas



Demostración de los aprendizajes



Orientando las actividades de los estudiantes



Consignación del contenido significativo en el cuaderno de lenguaje

REFLEXIÓN

❖ ¿Qué enseño?

Enseño una temática para un grado específico, pero con meta a que los estudiantes adquieran de esa temática un aprendizaje significativo, que puedan aplicarla en su vida cotidiana, una temática que los forme como individuos capaces de interpretar, decodificar la información circundante de la cual evidencia en su diario vivir.

❖ ¿Para qué enseño?

Para que los niños adquieran habilidades y destrezas en las diferentes asignaturas que fortalecerán su formación integral, basada en principios morales, su formación cognitiva basada en conocimientos aplicables a la cotidianidad que son las exigencias del mundo moderno. Al asimilar ciertas informaciones el estudiante contará con las herramientas básicas para enfrentarse al mundo ya que somos seres inacabados en busca de conocimientos para ser cada vez mejores.

❖ ¿Qué aprenden?

Aprenden una serie de procesos cognitivos, conductuales, valorativos y comportamentales, que llevan al estudiante a la adquisición de conocimientos que afianzan su formación integral como individuo educable que comprende, procesa, adquiere información a través de la puesta en común con otros individuos de su misma especie.

❖ ¿Cómo Evalúo?

Evalúo de forma integral porque es así como se desarrollan los niños, además, al evaluar integralmente les permite a los niños demostrar todas sus capacidades sin miedo a ser relegados y a su vez me permite potenciar las capacidades y destrezas de los estudiantes.

NOTAS METODOLÓGICAS:

- ❖ Observación directa
- ❖ Participación activa
- ❖ Formato de diario de campo
- ❖ Cuaderno de los estudiantes
- ❖ Fotos

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
REGISTRO DE DIARO DE CAMPO



FECHA: 17 de febrero 2017

LUGAR: Grado primero de la Institución educativa Normal Superior de San Juan del Cesar Guajira.

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Desarrollo de la clase de Lenguaje y Comunicación del grado Primero D

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 am

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 8:00 am

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 60 minutos

NOMBRE DEL OBSERVADOR: María Cecilia Suarez González

REGISTRO No.3

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS	TRANSCRIPCIÓN	NOTAS INTERPRETATIVAS	PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS
Ingreso al aula de clases a las 6:40 a.m. organizo el salón, ubicando las sillas en fila, mirando al tablero, enciendo los abanicos, limpio el	PENSAMIENTO: Análisis, interpretación. APRENDIZAJE: Partiendo de preconceptos se crean los nuevos	Cada niño realizo las actividades cuando les correspondía, participaron de todas las actividades y comprendieron claramente el tema a tratar.	Los niños se mostraron atentos en el desarrollo de las actividades, cuando estábamos leyendo las letras del abecedario quisieron hacer un poco de desorden, pero inmediatamente fue	¿Qué dice en el cuento? ¿De esas letras sale todo ese escrito? ¿De qué color hay que pintar las letras? ¿El abecedario va en mayúscula o en minúscula?	Cuando dan responsabilidad a los estudiantes se esmeran en realizar las cosas de manera correcta sin

<p>tablero, distribuyo el material de trabajo en orden a utilizar. A las 6:45 comienzan a ingresar los niños al aula, los voy ubicando en sus respectivos lugares. A las 7:00 a.m. suena el timbre, iniciamos las clases con el saludo de bienvenida, la oración de la mañana y entonando una canción que prefieran los niños, paso la lista y doy las indicaciones</p>	<p>y se sacan conclusiones.</p>		<p>controlado colocando a participar a los que querían fomentar la indisciplina, pero en general se logró el objetivo de la clase.</p>		<p>interrumpir el trabajo de los compañeros.se le</p>
---	---------------------------------	--	--	--	---

<p>del día de hoy. Inicio las actividades mostrándole a los estudiantes diferentes textos y pidiéndoles que los observen detalladamente, realizo diferentes interrogantes como que observan? como sabemos que significa la imagen? teniendo en cuenta sus opiniones hablaremos sobre las diferentes letras que nos permiten expresar ideas y observaremos el</p>					
--	--	--	--	--	--

<p>ABECEDARIO donde encontramos todas esas letras, éste estará dibujado en la pared y mencionaremos cada uno de sus nombres, cada niño pronunciara las letras, seguidamente les entregare una hoja donde se encontrara una letra del abecedario en mayúscula y en minúscula, cada niño coloreara una del color que prefiera, terminado</p>					
--	--	--	--	--	--

de colorear las
iremos pegando en
el tablero, cada
niño debía estar
pendiente cuando
fuera su turno de ir
a pegarlo en el
tablero; luego
escribiremos el
abecedario en el
cuaderno y
finalmente cada
niño realizara el
abecedario en
plastilina.



Niños realizando el
abecedario en plastilina.

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR
DE SAN JUAN DEL CESAR, LA GUAJIRA**



FECHA: 9 de febrero 2017

LUGAR: Básica Primaria de la Institución Educativa Normal Superior de San Juan Del Cesar, La Guajira, Colombia.

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Clase de la maestra del área de lenguaje del grado 4° (Tema: Género lírico, El poema)

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 8:50 a.m.

TIEMPO: 110 minutos (2 horas clase)

NOMBRE DEL OBSERVADOR: THAY SOFIA SIERRA ZURIQUE.

REGISTRO No: 1

NOTAS DESCRIPTIVAS

[Se inicia la jornada con la oración de la mañana y algunas oraciones en inglés antes de entrar al salón de clases. Le deseo un excelente día a los chicos y chicas, seguidamente pasan al salón. Posteriormente se hacen las indicaciones y recomendaciones de la clase.](#)



PRE- CATEGORÍAS

- **ENSEÑANZA:** Se enseñó sobre el Género Lírico (Los Poemas) y se hicieron recomendaciones de buen comportamiento.
- **APRENDIZAJE:** Los estudiantes aprendieron a identificar y escribir un poema, estrofas y versos. Estos últimos se les hacía fácil ya que tienen herencia cultural para ello.

Seguido de lo anterior se inicia la clase con la construcción de



conocimientos partiendo con los saberes previos. Es así que se hace entrega de material impreso con el escrito de un poema para ser leído por los estudiantes.

Éstos leen alrededor de siete minutos. A partir de allí empiezo a hacer las siguientes preguntas: **¿Cuál es el título de la lectura?** **¿Han leído textos con esas mismas características?** **¿Qué les llamó la atención del texto?** **¿Qué tipo de texto es?** **¿Por qué se diferencia de otros textos?** Entre otras preguntas que puedan surgir.



Luego se hace el abordaje de nuevos conocimientos, a

través de mentefacto sobre el



género lírico y un poema llamado “El universo canta” que está en la página 26 del libro Lenguaje

entre textos grado 4º, cuaderno de trabajo, semestre A. Donde los estudiantes leen y van relacionando con las imágenes el contenido del texto. A partir de esto expliqué a los niños cuales son los versos y cuáles son las estrofas y la rima. Después realicé las siguientes preguntas: **¿Cómo saben si es una estrofa?** **¿Cuántas estrofas tiene el poema?** **¿Cómo se llaman las líneas que forman las estrofas?** **¿Qué**

- **PENSAMIENTO:** Los chicos interpretaron los mentefactos y produjeron algunos escritos hechos en versos.



palabras suenan parecido? ¿En qué parte del texto se encuentran? Los chicos participan y dan aportes al desarrollo de la clase.

Seguidamente transcriben el poema al cuaderno para identificar con ayuda de la maestra o de los compañeros las estrofas, los versos y la rima.

A qui se desarrolla pensamiento y aprendizaje.



Después de lo anterior se realizaron las actividades de



demostración de nuevos aprendizajes. Para ello los chicos realizaron la página 32 de libro Lenguaje entre textos grado 4º, cuaderno de trabajo, semestre A y recitaron algunos versos y poemas de su autoría.



Para finalizar se realiza comentarios de la clase y se indica que se debe realizar el



compromiso para la casa o homework. Se realizaron actividades de evaluación cuantitativa y cualitativa en toda la clase.

NOTAS INTERPRETATIVAS

La jornada es iniciada con la oración con el fin de formarlos en la fé y llenarse del amor de Dios. Se le hacen las recomendaciones a los chicos con el fin de guiarlos y formarlos en el proceso comportamental. Seguido pasan al salón ordenadamente.

La clase inicia con la activación del pensamiento a través de preguntas relacionadas con el contenido significativo de la clase, para identificar saberes previos. Partiendo de lo anterior se abordan los nuevos conocimientos por medio de un mentefacto que ayuda a los chicos a recordar temas pasados y a comprender el nuevo. Así mismo utilizan un poema para desglosar toda la terminología referida a estos y la que surja en el momento (verso-estrofa-prosa etc). También se van realizando preguntas que le ayudan a verificar a la maestra que tanto se van apropiando los estudiantes del tema. Luego los chicos demuestran lo aprendido bajo actividades de demostración de nuevos aprendizajes, realizadas en el libro de texto y la propia producción escrita.

Se evidenció evaluación cuantitativa y cualitativa durante todo el proceso. La maestra calificó los aciertos de cada estudiante en el

NOTAS METODOLÓGICAS

En la observación se utilizó la acción-participación como método. Y para poder recoger evidencias se hizo necesario acceder a cámara fotográfica, celular, material de clase (cuadernos, preparador, guía de trabajo pedagógico, maya curricular)

<p>material impreso dado al inicio de la clase. Igualmente fue haciendo correcciones y aciertos durante toda la clase. La cual fue muy participativa y dinámica.</p> <p>Por otro lado, se puede decir que la maestra sigue una secuencia didáctica basada en la guía de trabajo de la institución.</p>	
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS</p>	

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR
DIARIO DE CAMPO



FECHA: 17 de mayo del 2017

LUGAR: Institución Educativa Escuela Normal Superior

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 4°B Ciencias Naturales

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 8:00 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:30 a.m.

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 1 hora y 30 minutos.

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Yair Yesid Daza Jiménez

REGISTRO No.: 004

NOTAS DESCRIPTIVAS

(Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.) **ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y PENSAMIENTO**

Durante este tiempo se desarrolla una clase de ciencias naturales con el grado 4°C, este es un grupo de 29 estudiantes (11 niños y 18 niñas). Ubicando esta clase dentro del plan de estudios, pertenece al cuarto periodo, Unidad No. 4: Materia y Energía. El contenido

PRE- CATEGORÍAS

(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)

significativo a desarrollar es “El sistema solar”, donde el objetivo principal es identificar y diferenciar los elementos del sistema solar.

Inicialmente se muestra a los niños unos modelos del sistema solar



(del año anterior) para desarrollar con ellos una rutina de pensamiento que se denomina “observo, pienso y pregunto” en la que

los niños primero observarán detenidamente el sistema solar y también desde sus propios imaginarios, realizando anotaciones, seguidamente escribirán todas aquellas cosas que piensan sobre el sistema solar y finalizan la rutina escribiendo 20 preguntas o inquietudes que tengan sobre el sistema solar. Para esta etapa de la rutina se asigna un tiempo de 20 minutos.

La anterior rutina de pensamiento permite la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes y al mismo tiempo se convierte en un instrumento para que los niños comprueben al finalizar la clase, a cuáles de sus preguntas se logró dar respuesta y a cuáles no. Por lo tanto, el maestro las recoge y las organiza para entregarlas nuevamente al finalizar la clase.

Seguidamente se les da a los niños la oportunidad de expresar todo lo que saben acerca del sistema solar, y luego el maestro empieza a dar las explicaciones complementarias



y registrar en el cuaderno los conceptos básicos del contenido significativo (tema). Inmediatamente se le pide a los niños que lean nuevamente todo lo que acaban de registrar en su cuaderno y se abre el espacio para que puedan plantear algunas dudas o inquietudes, que hasta el momento, hayan surgido respecto a lo registrado en el cuaderno.

Posteriormente, se les entrega a los niños, de manera individual, una fotocopia en la que van a responder un taller con base a la información que ya se ha registrado previamente en el cuaderno.

(Anexo 1: Formato de la actividad). Para el desarrollo de esta actividad se les da a los niños un tiempo de 20 minutos.

Finalmente, cuando los niños han desarrollado su actividad se procede a realizar la socialización del taller de manera voluntaria y participativa. El maestro escucha atentamente y aporta las respectivas

<p>retroalimentaciones a que haya lugar. Luego para cerrar se entregan nuevamente las rutinas de pensamiento elaboradas al principio para que los estudiantes determinen a cuáles de sus preguntas lograron darle respuesta y a cuáles no. Aquellas que no hayan logrado respuesta durante la clase, se aginan como tarea para traer y compartir en la clase siguiente.</p>	
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS</p> <p>Siempre es valioso motivar y no dejar de ubicar a los estudiantes en el periodo académico en el cual se encuentran, la unidad que se está trabajando y los temas que dentro de ella se han ido desarrollando. Para este caso ya es el último contenido significativo del plan de estudios y por ello merece la mejor disposición e interés.</p> <p>Efectivamente, no por ser el último tema, pero si al tratarse del universo y el espacio exterior, los niños se sienten más que motivados y despiertan su curiosidad por aprender.</p> <p>La rutina de pensamiento les permitió a los niños observar, pensar, reflexionar y plantear una variedad de preguntas que tenían acerca del funcionamiento y otros aspectos del sistema solar. Cuando están en este momento de observar, pensar y preguntar los niños enfocan toda</p>	<p>NOTAS METODOLÓGICAS</p> <p>Observación participante</p> <p>Cámara fotográfica</p> <p>fotografías</p> <p>Cuadernillo de apuntes</p> <p>Planilla de notas</p> <p>Formato de la actividad</p> <p>Maquetas o modelos del sistema</p> <p>Cuadernos de ciencias naturales de los estudiantes</p>

su concentración en los sistemas solares dispuestos en el tablero, luego escriben, algunos borran, y otros llaman al maestro para que les oriente sobre la validez de su pregunta, a lo cual, el maestro abre toda posibilidad para todo tipo de preguntas, y simplemente se hacen algunas correcciones u observaciones respecto al orden de ideas en la formulación de la pregunta.

Cuando se registra el contenido en el cuaderno, algunos niños levantan la mano para expresar algunas dudas respecto a lo que se va escribiendo, y el maestro aprovecha y responde dicha inquietud para que todo el grupo escuche. Seguidamente, cuando se entrega la actividad, los niños releen y relacionan la información del cuaderno con lo que se les pide como respuesta, sin embargo, algunos llaman al maestro para que valide su posible respuesta, a lo cual el maestro le pide al niño leer nuevamente y analizar con más detenimiento la pregunta y su respuesta.

Finalmente, la etapa de socialización permite detectar algunos errores en las respuestas de los educandos, que de inmediato son corregidos por el maestro. Se hace entrega de la rutina de pensamiento y a nivel general se logran responder la mayoría de las inquietudes que los niños habían plasmado, quedando unas cuantas sin responder y que

ahora se han convertido en objeto de tarea y consulta en la casa. Seguidamente se hace el cierre de la clase y a todos los niños se les felicita por su buen comportamiento y disposición para las actividades.	
PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES	TRANSCRIPCIÓN
NOTAS DE INTERÉS	

Anexo 6. Planeaciones: Guías de Trabajo Pedagógico

**INSTITUCION EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR
SAN JUAN DEL CESAR – LA GUAJIRA**

GUIA PEDAGOGICA No. 1

NOMBRE DE LA UNIDAD: Me comunico con eficiencia.

NÚCLEO INTEGRADOR: Crecemos

ÁREA: Lenguaje – Ingles – Artística – **GRADOS:** 1°C – 1°D

DOCENTES: Idalmis Milena Estrada. María Cecilia Suarez

No. DE ESTUDIANTES: 66

PERIODO: 1

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS

- ❖ **CONCEPTUAL:** Expresa sus propias ideas y conceptos acerca de la temática planteada.
- ❖ **PROCEDIMENTAL:** Diferentes metodologías empleadas para construir el conocimiento.
- ❖ **ACTITUDINAL:** Motivación – interés y comportamiento asumido por el estudiante.
- ❖ **COMUNICATIVA:** Diferentes formas de expresión utilizada de manera verbal, escrita, gestual, icónica, etc.
- ❖ **LINGÜÍSTICA Y TEXTUAL:** Ordenamiento de oraciones – redacción.
- ❖ **INVESTIGATIVA:** Construcción de proyectos, resolución de interrogantes.

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA DEL ÁREA:

¿Cómo utilizar un vocabulario adecuado para producir textos orales y desarrollar las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas?

✓ **PRESENTACIÓN**



En esta primera unidad queremos invitarte a un mundo maravilloso como es la narración, juntos conoceremos los diferentes géneros narrativos, leeremos cuentos, fábulas, redactaremos anécdotas de tu diario vivir y compartiremos nuevas experiencias.

CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS

- ✓ ¿De qué manera podemos comunicarnos?
- ✓ ¿Cuáles son los principales géneros narrativos?
- ✓ ¿Qué mitos, leyendas y anécdotas conoces de tu pueblo?
- ✓ ¿Cuál es tu género musical preferido?
- ✓ ¿Sabes cómo hacer una narración?
- ✓ ¿Cómo puedo ser más creativo?
- ✓ ¿Por qué utilizo diferentes tipos de letras?
- ✓ ¿Cómo expreso las cualidades de lo que me rodean?
- ✓ ¿Qué es expresión artística?
- ✓ ¿Qué es la comunicación?
- ✓ ¿Cuáles son los medios de comunicación?
- ✓ ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre los medios de comunicación?

- ✓ ¿Qué es la oración y sus partes?
- ✓ ¿Cuáles son las clases de oración?
- ✓ ¿Qué es un sustantivo?
- ✓ ¿Cómo identificas un sustantivo propio de un común?
- ✓ ¿A qué género y número pertenece cada palabra?
- ✓ ¿Qué es verbo y cuáles son sus tiempos?
- ✓ ¿Por qué es importante aprender un segundo idioma?
- ✓ ¿Cómo está compuesto un texto literario?
- ✓ ¿Qué contiene un libro y como debo cuidarlo?
- ✓ ¿Cómo utilizo los colores primarios?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

- ✓ Narración de cuento
- ✓ Compresión oral
- ✓ Cuál es el título de la narración
- ✓ Cuáles son los personajes
- ✓ Describo a los personajes principales
- ✓ Creación de una narración
- ✓ Representación con dibujo de la narración
- ✓ Dramatización de narraciones
- ✓ Reconstrucción de una narración
- ✓ Manejo ortográfico

- ✓ Me comunico con otros seres

SABERES PREVIOS Y CONOCIMIENTOS REQUERIDOS.

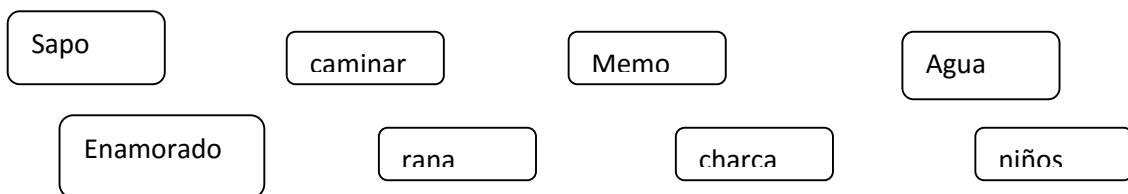
- ✓ ¿Sabes que es narrar?
- ✓ ¿Conoces alguna narración?
- ✓ ¿Observa la ilustración de que crees que se trata?
- ✓ ¿Describe lo que haces a diario en tu entorno?
- ✓ ¿Describe el color, el tamaño, la forma y el uso de algunas figuras y objetos?
- ✓ ¿Escribe situaciones de la vida cotidiana y relaciono con una narración?
- ✓ ¿Cómo me comunico con otros seres de la naturaleza?

ACTIVIDADES PRÁCTICAS Y DE APLICACIÓN

- ❖ Lectura y escritura de una narración
- ❖ Redacción de una anécdota
- ❖ Señalar los personajes principales
- ❖ Descripción de los personajes de la televisión que más te guste.
- ❖ Cambiar el título a la narración.
- ❖ Lectura de palabras y su decodificación
- ❖ Comprensión de textos cortos
- ❖ Transcripción de una narración
- ❖ Utilizar diferentes contextos para comunicarnos.

ACTIVIDADES INVESTIGATIVAS

- ✓ Con ayuda de mis papitos, realizo la lectura de un cuento corto, escribo sus personajes y lo ilustro.
- ✓ Con mis papás realizo las páginas 109 – 113 del texto guía.
- ✓ Transcribo una fábula corta
- ✓ Narro una anécdota
- ✓ Aprendo poemas con ayuda de mis padres.
- ✓ Realizo un dibujo del cuento narrado
- ✓ Con las siguientes palabras inventa un cuento corto.



- ✓ Lee en voz alta la siguiente narración con ayuda de tus papitos.

AVIONCITO A VOLAR

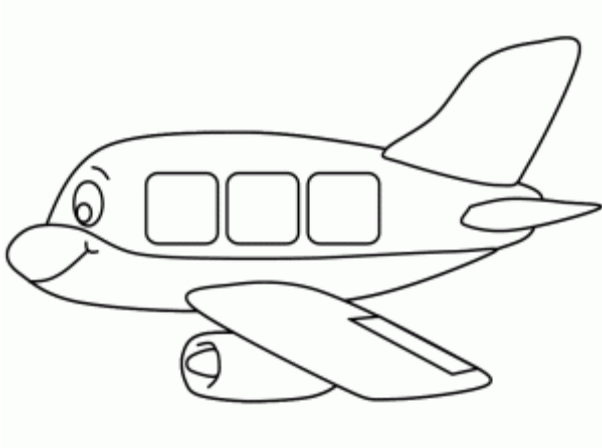
Mi avioncito de juguete tiene muy lindos colores, el amarillo y el rojo serán siempre los mejores. Es muy grande y especial, tiene alas y nariz, una hélice sin par, en él vuelo yo feliz. Por los aires estoy yo, a una gran velocidad a volar avioncito vuela, vuela, sin par.

Responde:

- ✓ Quienes son los personajes

✓ Que hacia el avioncito de juguete

✓ Colorea el personaje principal y luego lo describes



ACTIVIDADES DE DEMOSTRACIÓN DE NUEVOS APRENDIZAJES.

- ❖ Dramatización de una narración
- ❖ Realización de carteleras con mensajes
- ❖ Implementación de los Tic
- ❖ Creación de cuentos
- ❖ Socialización de experiencias

- ❖ Visitar la biblioteca a leer cuentos infantiles

DESEMPEÑOS ESPERADOS

- ❖ Narrar cuentos cortos
- ❖ Identificar los personajes
- ❖ Describir personas, animales, objetos
- ❖ Cambiar el título a la narración
- ❖ Trabajar en grupo
- ❖ Establecer semejanzas y diferencias entre los personajes
- ❖ Expresar en forma clara sus ideas y sentimientos
- ❖ Desarrollar la capacidad creativa
- ❖ Jugar con el lenguaje
- ❖ Utilización de un lenguaje adecuado para comunicarse.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN.

La evaluación se realizará en forma oral y escrita, haciendo seguimiento individual del desempeño del estudiante, desarrollo de talleres, guías, dibujos, tareas y compromisos con las diferentes asignaturas.

MATERIALES Y RECURSOS NECESARIOS.

- ❖ Textos guías “Competencias Comunicativas”
- ❖ Copias
- ❖ Cuentos

- ❖ Biblioteca
- ❖ Televisor
- ❖ Video beam
- ❖ Grabadora
- ❖ Sala de informática
- ❖ Guías
- ❖ Cuadernos
- ❖ Marcadores.

PARA AMPLIAR MIS SABERES

- ❖ Maria Fernanda Campo Saavedra, Mauricio Perfetti del Corral. Monica López Castro. Competencias Comunicativas 1. Editorial Educar, editores 2012.
- ❖ Interner
- ❖ Rocio Centeno Rojas. Alegría del Lenguaje 1. Editorial Libros y Libros SA. 2011.
- ❖ Maria Adelaida Arango. Interactivo Lenguaje 1. Editorial Santillana 2011.
- ❖ González Rativa, María Claudia. Estudio castellano 1. Editorial futuro 2008.
- ❖ Fantasía Artística. Alonso José Consuegra. Editorial Excelencia Educativa 2012.
- ❖ New Playng Again 1. Enriqueta Agreda. Editorial Educar 2002.
- ❖ La Magia de aprender 1. Celeste Gloria Caro Mejia. Editorial Excelencia Educativa 2013.
- ❖ Estándares Básicos de competencia Ministerio de Educación Nacional Revolución Educativa.

Anexo 7. Instrumento para la observación de clases.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR
INSTRUMENTO PARA LA OBSERVACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

NOMBRE DEL DOCENTE: Idalmis Estrada

CURSO: Primero 1°C

FECHA: 14 de marzo del 2017

TEMA: Los medios de Comunicación.

DIMENSIONES	OBSERVACIONES / CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none">• Las estrategias empleadas fueron apropiadas para la edad de los estudiantes.• Los materiales empleados fueron llamativos y los estudiantes podían manipularlos.• Las actividades se extendieron más de lo planeado por lo tanto los estudiantes incurrieron a fomentar el desorden.• Las explicaciones fueron claras y acorde al nivel.• Se realizó la debida planeación y sistematización de la clase.• Falto más apoyo de las Tics para el desarrollo de la clase.

<p>APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de los niños respondieron satisfactoriamente a cada una de las actividades realizadas. • Se realizaron ejercicios de coloreado, unión, completar la palabra e identificar objetos. • Algunos niños presentaron dificultad para completar las palabras ya que desconocían o confundían algunas letras.
<p>PENSAMIENTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrollaron actividades donde los estudiantes asociaron los conocimientos nuevos con los ya conocidos tales como: interrogantes, identificación de imágenes entre otros. • La temática solo se centró en identificar los medios de comunicación y su utilidad; no se abordaron temas que propiciaran el desarrollo del pensamiento como su importancia, avances y clasificación.

Anexo 8. Transcripción del Video de la Clase

EL GUIÓN ACADÉMICO DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR (CPP)

Link de la clase:

<https://www.youtube.com/watch?v=Fb5vzegLxd4&feature=youtu.be>

Profesor: YAIR YESID DAZA JIMÉNEZ

Institución Educativa: Normal Superior

Sede: Básica Primaria

Tipo de Sede: Mixta

Municipio: San Juan del Cesar

Información de la clase:

Tema: Las Generaciones de los Computadores

Área de enseñanza: Tecnología e Informática

Estudiantes de Grado: Cuarto 4°

Lugar: Sala de Informática

Fecha: 25 de abril del 2017

Duración: 48 Minutos

Contexto: La clase se desarrolla en la sala de informática, la cual tiene un área de 45 m². En su interior ésta tiene cielo raso y es un lugar relativamente fresco porque tiene dos aires acondicionados pero sólo uno funciona, también cuenta con 2 abanicos de techo, 6 pares de lámparas para la iluminación, 25 mesas de trabajo y 40 sillas. Un tablero acrílico, y locker de seguridad, 2 maletas con 20 computadores portátiles

donados por el MEN a través de computadores para educar y cinco de mesa. La clase transcurre entre las 8:50 y 9:38 a.m. del día 25 de abril del 2017.

COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR (CPP)

SEMÁFORO DE ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LA CLASE

COMPONENTE CONOCIMIENTO DISCIPLINAR	-----	Amarillo
COMPONENTE CONOCIMIENTO PEDAGOGICO	-----	Azul
COMPONENTE CONOCIMIENTO DIDACTICO DEL CONTENIDO	-----	Rojo
COMPONENTE CONOCIMIENTO CONTEXTUAL	-----	Verde

GUIÓN DE LA CLASE

Maestro: Ahí sentaditos donde están, ¡Buenos días!

Estudiantes: ¡Buenos días!

Maestro: ¿Cómo amanecieron?

Estudiantes: ¡Bien, bendecidos por el Señor y abrazados por la Virgen María! ¿y usted?

Maestro: Muy bien gracias a Dios! En esta mañana vamos a disponernos para una clase de tecnología e informática... ¿Qué es lo primero que vamos a hacer?... Quiero que observen, observen alrededor del salón y miren qué hay de nuevo, qué cosas ven que comúnmente no se encuentran. Primero observen, observen bien! Miren las imágenes, miren los títulos que tienen, las fotografías que está allí puestas, pero miren, miren, observen primero, observen todo!... Será que a través de esas imágenes que hemos puesto ahí en las paredes, será que ustedes están en capacidad de decirme las siguientes preguntas: ¿Qué tema vamos a ver hoy? ¿De qué se tratará?

¿De qué artefacto vamos a hablar?... miren las imágenes ver si pueden responderme esas preguntas (un niño levanta la mano) ¿Ya observó bien todas las imágenes?, entonces, qué dice estudiante 1.

Estudiante 1: Que todas las imágenes muestran cada generación de los computadores.

Maestro: Ahhh! Que en las imágenes hay unas generaciones de los computadores. ¿Qué dice estudiante 2?

Estudiantes 2: Que acá hay mucha tecnología para revisar...

Maestro: ¿Pero a donde hay mucha tecnología aquí o en las imágenes?

Estudiantes 2: En todas partes

Maestro: Ah, en todo este salón verdad, y por fuera también cierto?. Muy bien! ¿Qué dice estudiante3?

Maestro: Duro estudiante 3!, duro!, que no se le escucha.

Estudiantes 3: Que los computadores se van cambiando de generación en generación.

Maestro: Ahh muy bien!, presten atención, estudiante 3 dice que los computadores van cambiando de una figura a otra, o de generación en generación. Listo! ¿Qué dice estudiante 4?

Estudiantes 4: Van cambiando así por el microchip.

Maestro: Ahhh! Hay unas piezas verdad? Que son las que van haciendo que ellas cambien. Bueno, y si ya vieron las imágenes, y si ya me dieron estas ideas ¿cómo se llamará el tema de hoy? Quien me dice... ¿cómo se llamará el tema de hoy? Haber, los que ya participaron les dan la oportunidad a otros.

Estudiantes 5: Conoce a los computadores

Maestro: Conoce a los computadores, dice estudiante 5. ¿Quién me dice otro nombre para el tema de hoy?

Estudiantes 3: Podría ser la tecnología...

Maestro: La tecnología dice estudiante 3

Estudiantes 6: Generaciones de computadoras

Maestro: Eso, excelente! El tema de hoy es generaciones de las computadoras. Entonces vamos a mirar acá al frente un momentico, miren... estas mismas imágenes son las que teníamos allá en las paredes y es como dicen los compañeros: ah que el computador fue cambiando ¿cierto? Y el tema de hoy se llama: **Las generaciones de los computadores.**

Estudiantes 6: Eso mismo que dije.

Maestro: Eso mismo que dijo estudiante 6! Y que se parece a lo que dijo estudiante 5 ¿verdad? Y que también está relacionado con lo que dijo estudiante 3 sobre la tecnología. Muy bien, entonces... vamos a hacer algo, ahí está **generaciones de los computadores.** Antes de entrar a ese tema como tal, yo les voy a entregar unas fotocopias, en esas fotocopias, permiso, ¿no estaban ahí en esa mesa?

Estudiantes 3: Están allá en aquella mesa

Maestro: **En estas copias chicos hay un cuadro, vayan observando ese cuadro y lo van marcando con su nombre.**

Estudiantes 3: Profe, ya yo noté que los computadores van transformándose de diferentes inventos.

Maestro: **Vayan observando ese cuadro, para ver que hay allí** (se le entregan fotocopias a los niños)

Estudiantes 3: Pero profe, vaya entregándonos las dos de una vez

Estudiantes 7: Les ponemos 4ª...

Maestro: **Claro!, marquen la hoja, ya va hija...**

Estudiantes 8: ¿Cuál es la fecha de hoy profe?

Maestro: **A ver chicos, miren, ese cuadro que tienen se llama, miren cómo: rutina de pensamiento. ¿Cómo se llama?**

Estudiantes: Rutina de pensamiento

Maestro: **¿Qué será eso de rutina de pensamiento?**

Anexo 9. Ejercicio de Semaforización de la Clase

COMPONENTE CONOCIMIENTO DISCIPLINAR ----- Amarillo
 COMPONENTE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO ----- Azul
 COMPONENTE CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO ----- Rojo
 COMPONENTE CONOCIMIENTO CONTEXTUAL ----- Verde

DOCENTE AUTOR	CONTENIDO TRABAJADO	COMPONENTE CONOCIMIENTO DISCIPLINAR	COMPONENTE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	COMPONENTE CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO	COMPONENTE CONOCIMIENTO CONTEXTUAL
YAIR YESID DAZA JIMÉNEZ	GENERACIONES DE LOS COMPUTADORES	Las generaciones de los computadores. Generaciones de los computadores. Chip se escribe con ch-i-p. Seis generaciones verdad, entonces vamos a verlas aquí. Resulta que los computadores como	Ahí sentaditos donde están, ¡Buenos días! ¿Cómo amanecieron? ¡Muy bien gracias a Dios! ¿Qué es lo primero que vamos a hacer?... Qué cosas ven que comúnmente no se encuentran. ¡Primero observen, observen bien!	Será que a través de esas imágenes que hemos puesto ahí en las paredes, será que ustedes están en capacidad de decirme las siguientes preguntas: ¿Qué tema vamos a ver hoy? ¿De qué se tratará? ¿De qué	En esta mañana vamos a disponernos para una clase de tecnología e informática... Observen alrededor del salón y miren qué hay de nuevo.

		<p>los conocemos hoy en día, ellos no fueron así desde un principio, ellos fueron unas máquinas inicialmente grandes, costosas, lentas y pesadas.</p> <p>Las generaciones de los computadores son diferentes momentos de la historia por los que ha pasado el computador sufriendo transformaciones e innovaciones con el fin de ser una máquina cada vez mejor.</p> <p>Esas piezas son las que se llaman innovaciones.</p>	<p>¡Miren las imágenes, miren los títulos que tienen, las fotografías que está allí puestas, pero miren, miren, observen primero, observen todo!...</p> <p>Miren las imágenes ver si pueden responderme esas preguntas (un niño levanta la mano) ¿Ya observó bien todas las imágenes?, entonces, qué dice estudiante 1.</p> <p>Ahhh! Que en las imágenes hay unas generaciones de los computadores. ¿Qué dice estudiante 2?</p> <p>¡Muy bien! ¿Qué dice estudiante3?</p>	<p>artefacto vamos a hablar?...</p> <p>Los computadores van cambiando de una figura a otra, o de generación en generación.</p> <p>¿Cómo se llamará el tema de hoy? Quien me dice... ¿cómo se llamará el tema de hoy?</p> <p>¿Quién me dice otro nombre para el tema de hoy?</p> <p>En estas copias chicos hay un cuadro, vayan observando ese cuadro y lo van marcando con su nombre.</p> <p>Vayan observando ese cuadro, para ver que hay allí.</p>	<p>¿Pero a donde hay mucha tecnología aquí o en las imágenes?</p> <p>Ah, en todo este salón verdad, y por fuera también cierto?</p> <p>Fecha 25 de abril.</p> <p>Miren una computadora de esas fácilmente podría ocupar todo este salón de clases completo, una sola.</p>
--	--	---	--	--	---

		<p>Esas piezas son las que se llaman innovaciones, estudiante 6</p> <p>Seis generaciones verdad, entonces vamos a verlas aquí. Resulta que los computadores como los conocemos hoy en día, ellos no fueron así desde un principio, ellos fueron unas máquinas inicialmente grandes, costosas, lentas y pesadas.</p>	<p>Ahh muy bien!, presten atención, estudiante 3 dice que</p> <p>Listo! ¿Qué dice estudiante 4?</p> <p>Ahhh! ¿Hay unas piezas verdad? Que son las que van haciendo que ellas cambien. Bueno, y si ya vieron las imágenes, y si ya me dieron estas ideas. Haber, los que ya participaron les dan la oportunidad a otros. Conoce a los computadores, dice estudiante 5.</p>	<p>¿Qué será eso de rutina de pensamiento?</p> <p>Ahí dice, miren, rutina de pensamiento, las generaciones de los computadores, hay dos cuadros, uno dice: antes pensaba, y el otro ahora pienso. Vamos a trabajar en el cuadro que dice antes pensaba. Ustedes me van a escribir ahí, qué es lo piensan ustedes.</p>	
--	--	---	---	---	--

Anexo 10. Prueba Diagnóstica Institucional.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

EVALUACION DIGNOSTICA PARA ORGANIZACIONES ESCOLARES BASADA EN COMPETENCIAS ORGANIZACIONALES²

La presente evaluación diagnóstica se basa en el modelo de competencias organizacionales que pretende ante todo indagar por los siguientes cuatro aspectos:

1. **COMPETENCIA ESTRATÉGICA:** Tiene que ver con proyectos, programas y prácticas de la institución, los cuales están guiados por la misión, visión, objetivos estratégicos que corresponden al horizonte institucional.
2. **COMPETENCIAS CULTURAL:** Tiene que ver con los imaginarios relacionales de la comunidad educativa, sus costumbres, en otras palabras el *clima escolar*. Aspectos como el liderazgo, la innovación, adaptación y aceptación del cambio, enfrentar nuevos retos son elementos de esta competencia.
3. **COMPETENCIA PROFESIONAL:** Esta referida al talento humano de la institución, posibilidad de desarrollo profesional y personal, oportunidades y espacios de capacitación, apoyo para desarrollar proyectos y actividades en busca de mejorar las prácticas docentes y directivas.
4. **COMPETENCIA ESTRATEGICA DE APOYO:** Esta referida a los recursos físicos, financieros y organizativos que se ponen a disposición de la labor pedagógica de la institución.

DIAGNOSTICO INSTITUCIONAL

1. COMPETENCIA ESTRATEGICA

² Tomado de: PUENTES, O. (2005). Organizaciones escolares inteligentes: gestión de entornos educativos de calidad. Pp28-35 Bogotá. Ed. Magisterio

1.1 ¿Hasta qué punto los proyectos, programas y prácticas pedagógicas de la institución están guiados por una serie de creencias y principios que buscan afianzar una visión de éxito?

NO LO ESTAN (1)

LO ESTAN EN PARTE (2)

LO ESTAN, EN GRAN MEDIDA (3)

TOTALMENTE (4)

1.2 ¿Las políticas, programas y prácticas de la institución, se enfocan principalmente hacia las necesidades de los estudiantes/aprendices?

NO (1)

NO ESTOY SEGURO (2)

SI (3)

1.3 ¿Cuántas veces al año se evalúan los programas para asegurar que se están logrando las metas propuestas?

MENOS DE UNA VEZ (1)

UNA VEZ (2)

2-3 VECES (3)

4 VECES O MÁS (4)

1.4 ¿La institución tiene sistemas de formación, incentivos y otro tipo de apoyos para quienes están comprometidos con el cambio y mejoramiento?

NINGUNO (1)

MUY POCOS (2)

ALGUNOS (3)

BASTANTES (4)

1.5 Desde mi perspectiva ¿Cuál es el porcentaje de docentes, tutores y directivos que basan sus prácticas en la misión y la visión institucional?

MENOS DEL 25% (1)

25-50% (2)

51-75% (3)

76% o más (4)

2. COMPETENCIA CULTURAL:

2.1 ¿Se caracteriza la cultura y el clima institucional por altos niveles de confianza y colaboración?

NO (1)

NO ESTOY SEGURO (2)

SI (3)

2.2 ¿Hasta qué punto se motiva la innovación, la investigación y las nuevas propuestas de trabajo?

NUNCA (1)

A VECES (2)

LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO (3)

SIEMPRE (4)

2.3 ¿Qué tanta influencia tienen los docentes, tutores, instructores, en las decisiones acerca de las políticas y las prácticas implementadas en la institución?

NINGUNA (1)

MUY POCA (2)

ALGUNA (3)

CONSIDERABLE (4)

2.4 ¿Qué tanto aportan y participan los padres en las decisiones institucionales?

NADA (1)

MUY POCO (2)

ALGO (3)

BASTANTE (4)

2.5 ¿Las entidades gubernamentales y privadas que tienen influencia en la institución creen importante que se implementen acciones de cambio y mejora?

NO (1)

NO ESTOY SEGURO (2)

SI (3)

2.6 ¿Con qué frecuencia a través del año, se consulta a los padres de familia, docentes, tutores, instructores y/o miembros de la comunidad para determinar el grado de satisfacción con la institución?

NINGUNA VEZ (1)

UNA VEZ, SOLAMENTE (2)

ENTRE 2 y 3 VECES (3)

4 Ó MÁS VECES (4)

3. COMPETENCIA PROFESIONAL

3.1 ¿Cuál es el número de días del calendario escolar que se dedican al desarrollo profesional?

3 ó MENOS (1)

ENTRE 4 y 7 (2)

ENTRE 8 y 11 (3)

MAS DE 12 (4)

3.2 ¿Qué porcentaje de docentes, tutores o instructores tiene estudios de postgrado?

25% O MENOS (1)

26 a 40% (2)

41 al 70% (3)

MAS DEL 70% (4)

3.3 ¿Los docentes, tutores o instructores tienen oportunidad de trabajar en comités o equipos sobre currículo, evaluación, convivencia etc?

NUNCA (1)

CASI NUNCA (2)

A VECES (3)

FRECUEMENTEMENTE (4)

3.4 ¿Qué tanta influencia tienen los docentes, tutores o instructores en el diseño y/o modificaciones del currículo?

NINGUNA (1)

MUY POCA (2)

ALGUNA (3)

CONSIDERABLE (4)

3.5 ¿Cuántas veces al año se reúnen los docentes, tutores o instructores para analizar y discutir acerca del trabajo de los estudiantes?

NUNCA (1)

UNA VEZ (2)

ENTRE 2 y 3 VECES (3)

4 O MAS VECES (4)

3.6 ¿Cuántas veces al año se hacen encuentros con otras instituciones educativas para discutir sobre las problemáticas comunes o para compartir experiencias exitosas?

NINGUNA (1)

UNA VEZ (2)

DOS VECES (3)

TRES O MÁS VECES (4)

4. COMPETENCIA ESTRATEGICA DE APOYO

4.1 ¿Qué porcentaje del presupuesto se dedica a programas o actividades encaminadas al desarrollo profesional de directivos y docentes?

MENOS DEL 1% (1)

ENTRE EL 1 y el 2% (2)

ENTRE EL 2 y el 3% (3)

MAS del 3% (4)

4.2 ¿Qué porcentaje de aulas están equipadas con computadores, video beam con acceso a Internet?

10% o MENOS (1)

ENTRE 11% y 50% (2)

Entre 51% y 90% (3)

MAS del 91% (4)

4.3 ¿Cuál es la relación estudiante por computador?

1 Computador por cada 20 ó más estudiantes (1)

1 Computador por cada 10 a 19 estudiantes (2)

1 Computador por cada 5 a 9 estudiantes (3)

1 Computador por cada 1 a 4 estudiantes (4)

4.4 ¿Cuál es el número de docentes, tutores o instructores que trabajan en programas de formación con sus colegas o con padres de familia?

NINGUNO (1)

ENTRE 2 y 4 (2)

ENTRE 5 y 7 (3)

8 ó MAS (4)

4.5 ¿Cuántos volúmenes tiene la biblioteca de la institución, entre material de referencia, material de consulta, hemeroteca, software?

MENOS DE 500 (1)

ENTRE 500 y 2000 (2)

ENTRE 2000 y 4000 (3)

MAS DE 4000 (4)

4.6 ¿Cuántos profesionales de apoyo (Psicólogos, orientadores, trabajadores sociales, etc.) tiene la institución?

NINGUNA (1)

ENTRE 1 y 2 (2)

ENTRE 3 y 5 (3)

MAS DE 5 (4)

4.7 ¿Cuántas personas de apoyo administrativo, servicios generales y vigilancia tiene la institución?

ENTRE 1 y 3 (1)

ENTRE 3 y 8 (2)

ENTRE 8 y 20 (3)

4.8 ¿Cuántos equipos de multimedia, entre proyectores, tv, video beam, filmadoras, Tablet, portátiles tiene la institución para el uso de docentes y estudiantes?

ENTRE 1 y 3 (1)

ENTRE 3 y 20 (2)

MÁS DE 20 (3)

PONDERACION DE RESULTADOS

Para determinar los resultados, sume los números en paréntesis que corresponden a sus respuestas en cada una de las preguntas. En los espacios sume lo obtenido en cada competencia y el total de la institución:

1. COMPETENCIA ESTRATEGICA: (19 posibles).	<u>14</u>
2. COMPETENCIA CULTURAL: (22 posibles)	<u>19</u>
3. COMPETENCIA PROFESIONAL: (24 posibles)	<u>22</u>
4. COMPETENCIA ESTRATEGICA DE APOYO: (30 posibles)	<u>20</u>
RESULTADO TOTAL DE LA INSTITUCION: (95 posibles)	75

RECOMENDACIONES FRENTE A LOS RESULTADOS

Si el resultado está entre 0 y 34:

La gestión de la institución puede que necesite estar enfocada hacia suplir las necesidades básicas. Posiblemente sea importante diseñar un plan estratégico, un programa de mejoramiento del clima escolar, de trabajo en equipo y de redireccionar algunos recursos hacia la obtención de éste objetivo. . Es necesario estudiar más a fondo el comportamiento particular de los puntajes en cada competencia para establecer un plan de mejoramiento particular.

Si el resultado está entre 35 y 64:

Se han desarrollado algunas bases para emprender el cambio institucional, tal vez se necesiten adecuar algunos recursos para el mejoramiento de la infraestructura, para promover la automotivación de los docentes y rediseñar el liderazgo. Es posible que se necesite mejorar el programa de desarrollo profesional, adquiriendo material actualizado sobre educación, liderazgo, cambio escolar y promoviendo su lectura y discusión.

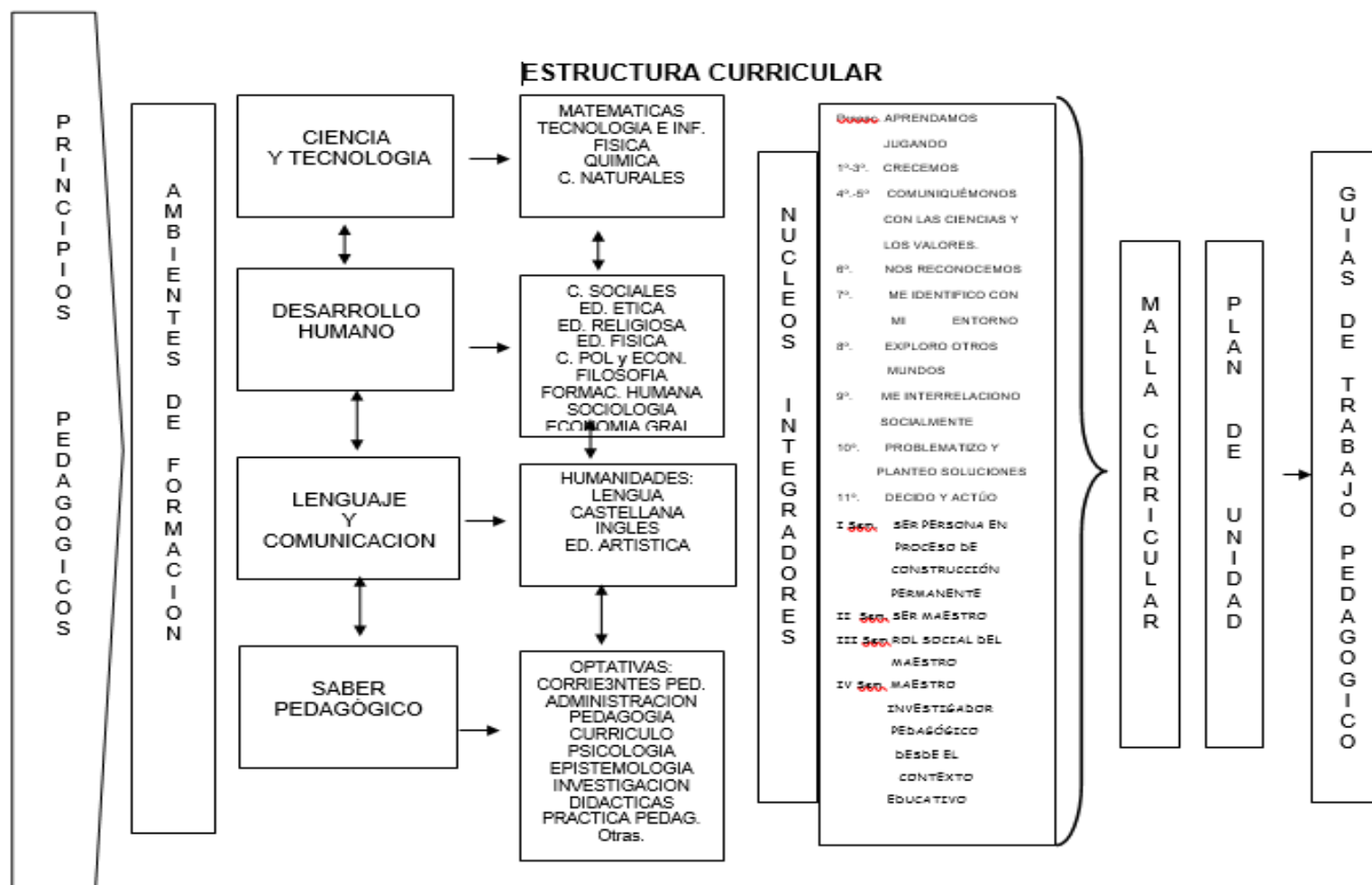
Si el resultado está entre 65 y 89:

La institución parece haber desarrollado considerables fortalezas por los menos en dos de las cuatro competencias. Para continuar en ese camino hay que reenfocar los recursos, mantener el programa de desarrollo profesional y dar la oportunidad a otras personas de ejercer el liderazgo dentro de la organización. Tal vez establecer una red con otros colegios o entidades para trabajar proyectos conjuntos y dar la posibilidad a los docentes de contribuir en la capacitación del personal.

Si el resultado está entre 90 y 95:

La institución presenta una estructura organizativa y relacional que la capacita para mejorar constantemente y para anticipar retos futuros. Los esfuerzos que se han hecho hasta el momento deben continuar, con el propósito de consolidar los logros alcanzados, tales como la motivación de los docentes y del personal en general, el liderazgo y el trabajo en equipo, así como la asignación de recursos materiales y físicos.

Anexo 11. Estructura curricular institucional



Anexo 12. Encuesta institucional

REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Apreciado maestro, le invitamos a responder de manera muy cordial las siguientes preguntas, las cuales giran alrededor de varios aspectos relacionados con la práctica pedagógica.

18 respuestas

Se aceptan respuestas

RESUMEN

INDIVIDUAL

1. ¿Cómo hace visible el pensamiento de sus estudiantes? 18 respuestas

Desde que se adaptan planes programas, proyectos de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos desde este punto, se hace visible su pensamiento. (4)

A través de interrogantes relacionados con las temáticas tratadas, estimulando la creatividad y participación activa de los alumnos, con investigaciones (2)

Escribiendo lo que piensan. Escuchando sus respuestas e inquietudes.

Con Rutinas de pensamiento, dibujos, escritos entre otros.

A través de actividades investigación dentro y fuera del aula incentivando la competencia cognitiva ente ellos mismos.

A través de actividades, talleres, participación activa, donde nos estudiantes expresan sus ideas, puntos de vistas acerca de su pensamiento.

A través de actividades en el que se implemente la escuela activa donde el estudiante es partícipe de su aprendizaje

A través de la participación activa en las diferentes actividades durante desarrollo de la clase.

El pensamiento de mis estudiantes se hace visible en las actividades o acciones diarias por medio de las rutinas de pensamiento como herramientas de aprendizaje en el aula. Cuando hablan, escriben, o dibujan sus ideas. Formulan interrogantes o dan una respuesta.

Con su quehacer diario, en la realización de las actividades, en los resultados de sus evaluaciones.

Por medio del dialogo y la interacción. Observando su escritura y escuchando sus vivencias escuchándolos sin importar que se equivoquen y tengamos que corregirlos

A través de puestas en escenas que fortalezcan su aprendizaje conociendo sus intereses y conocimientos.

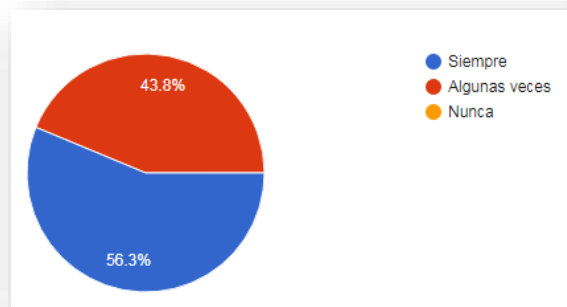
2. ¿Tiene en cuenta el pensamiento que expresan los estudiantes para la planeación de sus clases? 16 respuestas

Siempre, Algunas veces, Nunca 43.8% 56.3%

Siempre 9

Algunas veces 7

Nunca 0



3. ¿Cómo aprenden sus estudiantes? 18 respuestas

Haciendo significativo lo que aprenden. por pasos. de acuerdo a sus pensamientos y procesos mentales. Apropiándose de esos conceptos para llevarlos a la aplicabilidad. Aprenden pausado y Permanente. (4)

Mediante la observación, explicaciones, experimentando, investigando, sacando sus propias conclusiones, participando en clases resolviendo actividades y talleres (2)

Aprenden de manera Visual, Auditivo, otros les gusta tocar o palpar. También aprenden por medio de ejemplos.

Con actividades que tengan de por medio el juego, en grupos colaborativos y cuando ellos construyen su conocimiento.

Vivenciando las clases y relacionándola con la vida del país

Prenden a través de la práctica y puesta en común de todos esos saberes que se transmiten en el aula o que adquiere mediante la socialización y compartir de conocimientos con sus semejantes.

Mis estudiantes aprenden haciendo, construyendo, interpretando y organizando un aprendizaje significativo

Por medio de diferentes estrategias metodológicas donde el mismo estudiante va construyendo su propio aprendizaje.

Aprenden del mundo que les rodea, motivándolos, permitiéndoles experimentar, manipular, ver y preguntar, usando la tecnología como recurso educativo. Planeando metodologías según sus necesidades privilegiando la autonomía.

Haciendo el mismo sus propias experiencias y compartiéndolas con los demás, los estudiantes son agentes de su conocimiento.

Mis estudiantes aprenden con recursos audiovisuales.

mis estudiantes aprenden por medio de materiales que relacionan con la vida diaria y diferentes materiales didácticos

Con el modelo constructivista

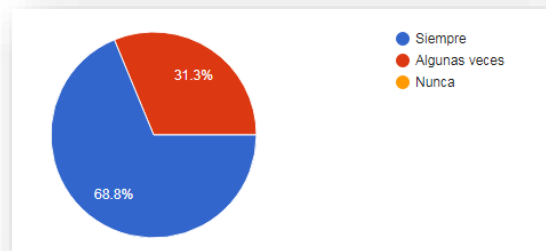
por experiencias, por relatos relacionados con su quehacer diario.

4. ¿Los aprendizajes de sus estudiantes tienen aplicabilidad en su vida cotidiana? 16 respuestas

Siempre, Algunas veces, Nunca 31.3% 68.8%

Siempre 11

Algunas veces 5



Nunca 0

5. ¿Cómo sabe usted que sus estudiantes tienen comprensión acerca de lo que usted enseña?18 respuestas

Esto se refleja en el cambio de actitud. aumento de vocabulario. mejor desempeño. aumento de sus habilidades y competencias. (4)

Por medio de su participación, solución de actividades y talleres evaluativos (2)

Porque pueden proponer nuevas ideas sobre lo que han aprendido o lo relacionan con su vida cotidiana y sus ideas previas.

Porque la aplican en contexto.

En su participación en clase y en las evaluaciones.

Cuando evidencian en sus acciones, actuar el aprendizaje enseñado en el aula de determinada temática o saberes.

Cuando a través de sus acciones demuestran que tan competentes son

En el área de lengua castellana se evidencia la comprensión de los temas a través de lecturas donde aplican lo aprendido.

Evidenciando las practicas diarias en tareas, talleres, realizando la retroalimentación, evaluando cuantitativa y cualitativamente. aplicando autoevaluaciones.

Por medio de las evaluaciones y sus vivencias en el colegio y en su familia.

Por la forma que responden sus evaluaciones y las actividades que realizan.

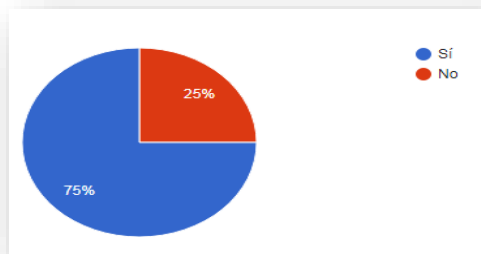
porque al momento de preguntarles responden de la manera adecuada

Cuando tienen saberes previos acerca del tema

al momento de hacerles preguntas y de una u otra manera los estudiantes dan su aporte relacionándolo con su diario vivir.

6. ¿Conoce el enfoque de Enseñanza para la Comprensión? 16 respuestas

Sí, No 25% 75%



Sí 12

No 4

7. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para el desarrollo de sus clases? 18 respuestas

Utilizo método inductivo. Deductivo. Observación reflexión comparación apropiación. construcción y elaboración de aprendizaje. (4)

Salidas de campo, explicaciones, exposiciones, investigaciones, lecturas (2)

Aprendizaje basado en problemas Aprendizaje por descubrimiento

E.P.C secuencias didácticas contextualizadas.

Lecturas. vídeos mapas conceptuales.

Trabajos individuales, grupales, Lecturas compartidas, socializaciones, rutinas de pensamientos, actividades lúdicas etc.

Estrategias activas en donde el estudiante desarrolla sus habilidades, donde es protagonista en el trabajo pedagógico

Comprensión e interpretación de textos, Exposición oral, Talleres creación literaria, Elaboración de esquemas y mapas conceptuales,

Discursos orales, Reescritura de textos, Redacción de textos sobre temáticas consultadas, Lecturas de textos literarios.

Utilizo las situaciones problemitas, asignación de trabajos, Grupos pequeños de aprendizajes, juego de roles, clases magistrales, discusión dirigida.

Las clases son vivenciales, prácticas y constructiva. Son experiencias nuevas que permite que sean interesantes.

Exploración de los saberes previos de los estudiantes.

comparaciones, crucigramas, debates, mesas redondas, preguntas tipo Icfes y abiertas

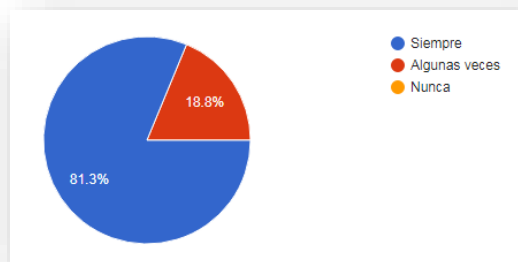
Dinámicas y actividades que los motiven

dinámicas, juegos, las Tic, entre otras.

8. ¿Con qué frecuencia reflexiona sobre su práctica de aula? 16 respuestas

Siempre, Algunas veces, Nunca 18.8% 81.3%

Siempre	13
Algunas veces	3
Nunca	0



9. ¿Cómo promueve la competencia lectora en sus estudiantes? 18 respuestas

Incentivando el gusto por ella con concursos. coloreados. dramatizados. Análisis y reflexión de texto como el evangelio.etc. (4)

Realizando lecturas e investigaciones sobre los temas a tratar (2)

Ejercitándolos en la lectura de cuentos y diversos tipos de textos. Participando de las actividades del Plan Nacional de Lectura

Llevando al aula actividades que desarrollen habilidades.

Concursos lecturas dentro y fuera del aula

A través de lecturas dirigidas, lecturas compartidas, mediante cuentos y diversas narraciones teniendo en cuenta su aplicabilidad a la vida cotidiana.

En los diferentes espacios utilizados en el desarrollo de las actividades como: seguir una instrucción, motivación por la lectura, escuchar e interpretar, observar y describir y en otras.

Talleres de comprensión e interpretación de textos, Elaboración de Álbum de textos literarios, Simulacros prueba saber.

Proponiendo situaciones en las que sea necesario leer. Proponer un tema de consulta. Elaborar un resumen. Responder preguntas.

Con concursos, exposiciones, organización de rincones etc.

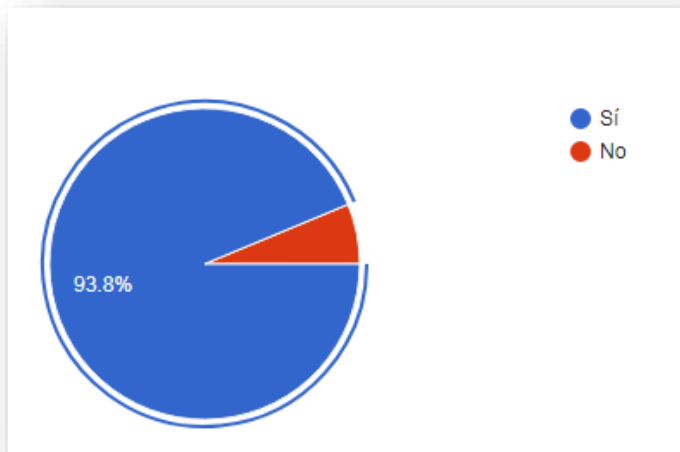
Realizando talleres de lectura comprensiva. Utilizando los simulacros de la prueba saber.

por medio de análisis de textos narrados por ellos mismos

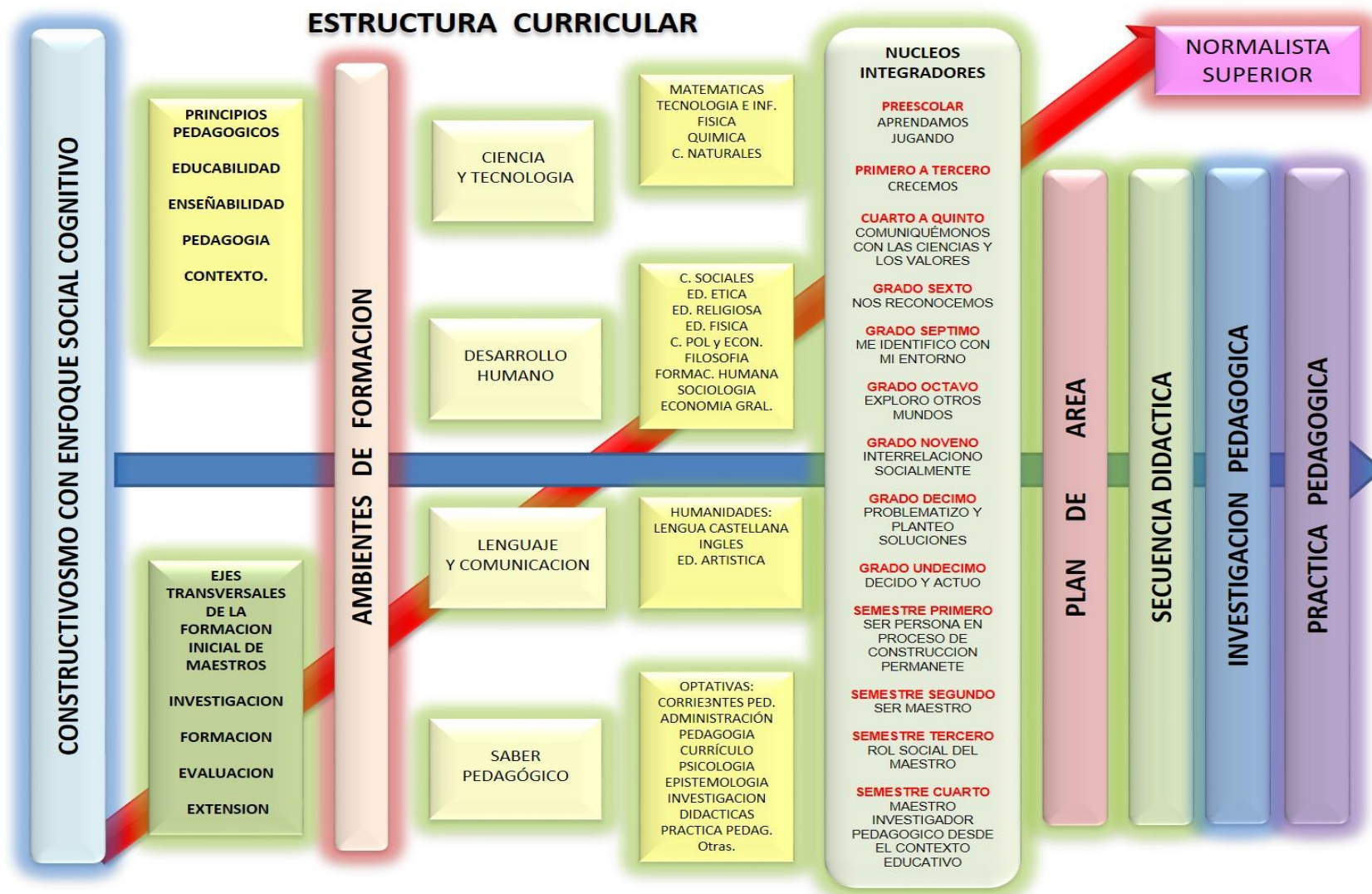
Con textos de su interés

pidiéndoles que expliquen lo que leyeron.

10. ¿Considera pertinente los cambios realizados en la estructura curricular (plan de área y secuencia didáctica) para fortalecer el modelo pedagógico institucional? 16 respuestas



Anexo 13. Nueva Estructura Curricular Institucional



Anexo 14. Mallas curriculares

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR
SAN JUAN DEL CESAR – LA GUAJIRA
BÁSICA PRIMARIA**

Ambiente de formación: Lenguaje y Comunicación

Disciplina que la conforman: Lengua Castellana – Inglés – Educación Artística

Núcleo Integrador: Crecemos

Grados: 1 – 2 – 3.

Pregunta Problematicadora: ¿Cómo utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan las construcciones de textos orales en situaciones comunicativas auténticas?

Docentes: Martha Fragozo, Joselina Daza, Lesvia Orozco, Yair Daza, Adela Crespo, Dalgis Bonilla, María Cecilia Suarez, Yaniris Bermúdez, Martha Orozco, Norelis Vega, María Rubiela Daza Bolaño, Idalmis Estrada, Juana Brito, Miriam Arias, Thay Sierra.

AREA LENGUAJE

ESTÁNDARES – COMPONENTES DEL ÁREA – SUBPROCESO DE PENSAMIENTO INTEGRADO

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN INTELLECTUAL	LITERATURA	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS		ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Prozco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.	Prozco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden.	Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.

Activ
Ve a Cr

ACCIONES DE PENSAMIENTO Y/O ESTANDARES	CONTENIDOS INTEGRADOS			UNIDAD DIDACTICA INTEGRADA	PRACTICA PEDAGOGICAS INVESTIGATIVA
	1	2	3		
<p>-Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.</p> <p>-Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa</p> <p>-Leo diferentes clases de textos manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódico etc.</p> <p>-Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos</p> <p>-Identifico los diversos medios de comunicación masiva con los que interactuó.</p> <p>-Caracterizo algunos medios de comunicación: radio, televisión, prensa entre otros.</p>	<p>-La comunicación</p> <p>-Elementos de la comunicación</p> <p>-Medios de comunicación</p> <p>-La radio</p> <p>-Teléfono</p> <p>-Televisión</p> <p>-Periódico </p> <p>-Internet</p> <p>-La carta</p> <p>-El libro y sus partes</p> <p>-Códigos no verbales</p> <p>-Pictogramas</p> <p>-Señales naturales</p> <p>-Los gestos</p> <p>-Las señales de tránsito</p> <p>-Historietas</p> <p>-Caricaturas</p>	<p>-La comunicación</p> <p>-Elementos de la comunicación</p> <p>-Medios de comunicación</p> <p>-La radio</p> <p>-Teléfono</p> <p>-Televisión</p> <p>-Periódico</p> <p>-Internet</p> <p>-La carta</p> <p>-El libro y sus partes</p> <p>-Códigos no verbales</p> <p>-Pictogramas</p> <p>-Señales naturales</p> <p>-Los gestos</p> <p>-Las señales de tránsito</p> <p>-Historietas</p> <p>-Caricaturas</p>	<p>-La comunicación</p> <p>-Elementos de la comunicación</p> <p>-Medios de comunicación</p> <p>-La radio</p> <p>-Teléfono</p> <p>-Televisión</p> <p>-Periódico</p> <p>-Internet</p> <p>-La carta</p> <p>-El libro y sus partes</p> <p>-Códigos no verbales</p> <p>-Pictogramas</p> <p>-Señales naturales</p> <p>-Los gestos</p> <p>-Las señales de tránsito</p> <p>-Historietas</p> <p>-Caricaturas</p>	<p>UNIDAD N°1</p> <p>¿CÓMO LO DIGO SIN USAR PALABRAS?</p>	<p>¿Cómo utilizar el vocabulario adecuado para producir textos orales y desarrollen competencias interpretativas, argumentativas y propositivas?</p> <p>-Dibujar las señales que has visto por las calles, carreteras, centros comerciales, clínicas y consultar su significado y funcionalidad.</p> <p>-A través de mimos emitir mensajes atendiendo las diferentes temáticas.</p>

Activar

Anexo 15. Planes de Unidad

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAN JUAN DEL CESAR

PLAN DE UNIDAD N°4

Unidad 4	
AMBIENTE DE FORMACION	Lenguaje y comunicación
DISCIPLINAS	Lengua Castellana, Ingles, Educación Artística
DOCENTES	Miriam Arias, Juana Brito, Norelis Vega, Dalgis Bonilla, Isabel Cristina Cújia, Idalmis Estrada, Martha Orozco, Ángel Viaña, Yaniris Bermúdez, María Elena Mendoza, Martha Fragozo, Lesvia Orozco, Joselina Daza, Adela Crespo.
NUCLEO INTEGRADOR	Crecemos
GRADOS	1°, 2° y 3°
TITULO DEL PLAN DE UNIDAD	¿Sabes cómo pintar con palabras?

Vista General de la Unidad	
PREGUNTA DEL AREA	¿Cómo utilizo algunas estrategias argumentativas, otros sistemas simbólicos (imágenes, lengua de señas, dibujo, secuencias didácticas) conectados con el plan nacional de lectura?

PREGUNTA ESENCIAL	¿Quieres ser un artista?
PREGUNTAS DE LA UNIDAD	<p>¿Cómo realizo diseños artísticos aplicando la forma básica de la composición y color?</p> <p>¿Qué elementos del contexto utilizo para la representación de una obra teatral?</p> <p>¿De qué manera amplio mi vocabulario en inglés?</p> <p>¿De qué manera puedo llevar el ritmo de las melodías e interpretar canciones?</p> <p>¿Cómo comunico mensajes de la expresión artística y música?</p>
PREGUNTAS DE CONTENIDOS	<p>¿Cómo puedo ser más creativo?</p> <p>¿Por qué es divertido cantar?</p> <p>¿La pintura me recrea?</p> <p>¿Cómo identifico el dialogo teatral como la representación verbal de un personaje?</p> <p>¿Me divierto adivinando?</p> <p>¿Cómo se forma una estrofa?</p> <p>¿Has protagonizado historias divertidas?</p> <p>¿Cómo crear una rima?</p> <p>¿Por qué es importante la representación del arte?</p> <p>¿Qué pasa cuando mezclo los colores?</p> <p>¿Cómo puedo realizar un títere?</p> <p>¿Qué elementos de mi entorno utilizo para hacer modelado?</p>

Anexo 16. Plan de área nuevo

ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN JUAN DEL CESAR
LA GUAJIRA
PLANEADOR DE AREA

Institución Educativa Escuela Normal Superior:		Grado: 4PERIODO N° 1		
Núcleo Temático/Área: LENGUA CASTELLANA.				
ESTANDARES BASICOS DE COMPETENCIA:				
<ul style="list-style-type: none"> • Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulativa. • Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. • Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos. 				
CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIA METODOLOGICA	ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación. • Funciones del lenguaje. • El texto narrativo. • El cuento. • El narrador. • La leyenda. • Descripciones. • El logotipo. • Lectura de imágenes. • Los pictogramas. • La noticia en los diferentes medios de comunicación. • La oración: Sujeto y predicado. • Los sustantivos: Clases. • Los adjetivos: Grados. • El verbo: Número – persona – tiempo – conjugación. • Uso de la g y la j. • Uso de C, la S y la Z. • El mapa conceptual. • El diccionario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico los elementos constitutivos de la comunicación: Interlocutores – código – canal – mensaje y contexto. • Selecciono y clasifico información emitida por los diferentes medios de comunicación. Caracterizo los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso de comunicativo. • Establezco diferencia y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de la información. • Entiendo las obras no verbales como productos de las comunidades humanas. • Reconozco en los textos literarios que los elementos como tiempo – espacio – acción – personaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadros comparativos de los diferentes medios de comunicación. • Reconocimiento de textos según la intención comunicativa. • Ordenamiento de núcleos narrativos. • Guías para la escritura de cuentos. • Lecturas de cuentos maravillosos. • Análisis de textos a partir de su estructura narrativa. • Lecturas e interpretación de imágenes. • Relación de textos sobre temáticas consultadas. • Reescritura de oraciones. • Textos para reconocer el sustantivo – adjetivos y verbos. • Consignas para elaborar textos. • Aplicación de reglas ortográficas. • Ejercicios de complementación de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba oral y escrita. • Seguimiento individual y grupal del desempeño del estudiante. • Lectura oral, fluida y expresiva de diferentes textos. • Participación activa en el análisis y la comprensión de los textos. • Talleres de comprensión textual. • Utilización permanente del diccionario. • Actividades complementarias y análisis de respuestas. • Sopas de letras. • Crucigramas. • Talleres de expresión oral y escrita. • Lectura expresiva y comprensiva. • Concursos de textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Libros. • Videos. • Biblioteca. • Periódicos. • Revistas. • Diccionarios. • Marcadores. • Cartulinas. • Cuadernos.
TRANSVERSALIDAD	PROYECTO TRANSVERSAL	Tiempo Libre.	Produzco textos orales y escritos.	
		Educación Sexual.	Respeto las semejanzas y diferencias de otras personas.	
		Medio Ambiente.	Como mantener mi escuela limpia.	
		Democracia.	Participo constructivamente en el proceso democrático de la escuela.	
		PNL.	Lectura de textos literarios.	
ADECUACIONES CURRICULARES	COGNITIVO	Identifico las diferentes estructuras por medio de la que los medios de comunicación masiva presentan información.		
	ACTITUDINAL	Expongo varias razones por la que debo tomar parte activa de la comunicación.		
	PROCEDIMENTAL	Elaboro carteleras donde identifico los elementos de la comunicación en el proceso comunicativo.		


Activar

Anexo 17. Secuencia didáctica nueva

ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN JUAN DEL CESAR

LA GUAJIRA

SECUENCIA DIDÁCTICA N° 6		
AREA/NUCLEO TEMATICO:		
Periodo:	3	
Grado	4° b-c	
Tiempo probable: 1 hora		Tiempo real:
DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE		CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> Produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación. 		La infografía
INDICADORES DE DESEMPEÑO		
<ul style="list-style-type: none"> CONCEPTUALES: Sabe que es una infografía y cómo usarla en un contexto comunicativo real. PROCEDIMENTALES: interpreta y elabora infografías sobre un tema de interés. ACTITUDINALES: reconoce la infografía como un texto que permite dar explicación a un tema de interés. 		
ESTRUCTURA DE LA SECUENCIA DIDACTICA		
INICIACION	ESTRUCTURACION DEL CONOCIMIENTO	FINALIZACION

<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y oración. • Llamado a lista. <p>Se realizarán preguntas de exploración para activar los saberes previos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Han escuchado hablar alguna vez de infografía? - ¿Qué entienden por infografía? - ¿Alguna vez han visto una imagen y no la han entendido? 	<p>Se les dará a conocer el contenido significativo por medio de dictado y explicación de una infografía.</p> <p>¿Qué es una infografía?</p> <p>Es la representación visual y secuencial de una noticia o información (un hecho, acontecimiento o tema periodístico).</p> 	<p>CLASSWORK</p> <p>Realiza la página ____ de la copia asignada. (ver anexo 1)</p> <p>HOMEWORK</p> <p>Elabora una infografía siguiendo los pasos indicados.</p> <p>EVALUACIÓN</p> <p>Retroalimentaciones continuas.</p> <p>Sumativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajos colectivos e individuales. • Evaluación escrita formal. • Evaluación oral formal e informal. • Realimentaciones orales informales.
ADECUACIONES CURRICULARES	PROYECTOS TRANSVERSALES	BIBLIOGRAFIA
	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo Libre: disfrutar de lecturas en los momentos de tiempo libre. • PNL: Lectura de textos que evidencien el área de trabajo de la semana. • Medio ambiente: promover el cuidado del medio ambiente por 	<p>Centeno, R. (2014). <i>Zoom al lenguaje 4</i>. Libros y Libros s.a. Colombia.</p> <p>Clapers, J. (1998): Los gráficos, desde fuera de la redacción. <i>Revista Latina de Comunicación Social</i>, 9(1).</p> <p>Rodriguez, A. Infografía el reciclaje. Recuperado el 6 de Agosto de 2018 de:</p>

	medio de la elaboración de infografías.	http://anamariarnova.blogspot.com/2016/05/modelos-de-infografias-sobre-reciclaje.html
--	---	---

Anexo 18. Diseño de unidades didácticas por EpC. Unidad 1

¿Qué es la narración?
¡Leyendo, leyendo
mucho te iras divirtiendo!


Nombre:	IDALMIS ESTRADA MENDOZA
Fecha:	27 DE MAYO DEL 2017
Institución:	Normal Superior de San Juan del Casar la Guajira
Área:	Lenguaje y Comunicación
Grado:	1° C - 29 Estudiantes
Zona:	Urbana



Metas de Comprensión: Mediante las metas de comprensión busco fortalecer los diversos procesos de comprensión que se desarrollan en los estudiantes. Estas metas a su vez, me permitirán mejorar mis preparaciones de clases porque contarán con objetivos claros, me permitirán definir estrategias que evidencien si hubo comprensión por parte de los estudiantes, la evaluación estará pensada en términos de lo que comprendieron y no de lo que memorizaron conformas dinámicas en cada uno de los momentos de la clase.

El enfoque de la ECP, permite hacer visible el pensamiento de los estudiantes porque estos establecerán relaciones entre los saberes previos y lo que aprenderán durante el desarrollo de las unidades de clase y mediante las retroalimentaciones que se harán en las diversas evaluaciones.

1. CONTENIDO	2. METODO	3.COMUNICACIÓN	4 PROPOSITO
<p>Los estudiantes desarrollaran la comprensión acerca de la narración.</p> <p>Preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué es narrar? ✓ ¿Alguna vez te han narrado algo? ✓ ¿Qué podemos narra? ✓ ¿Quiénes intervienen en una narración? 	<p>Los estudiantes desarrollaran la comprensión acerca de cómo narrar historias.</p> <p>Preguntas</p> <p>¿Qué debo tener en cuenta para construir historias partiendo de una secuencia de imágenes?</p>	<p>Los estudiantes desarrollaran la comprensión acerca de la importancia de la transmisión oral de nuestras historias.</p> <p>Preguntas</p> <p>¿Cómo narrar historias que te han contado tus abuelos?</p>	<p>Los estudiantes desarrollarán la comprensión al construir secuencias lógicas de las narraciones</p> <p>Preguntas</p> <p>¿Cómo construir historias de mi pueblo a través de imágenes con ayuda de mis padres?</p>

MC ³	DESMPEÑO DE COMPRENSIÓN	TD ⁴	VALORACIÓN CONTINUA
1	<p>Implementar la rutina de pensamiento Veo- Pienso- Pregunto.</p> <p>Los estudiantes observaran un video de Pepa Pig narrando un cuento a su hermano York.</p>  <p>Teniendo en cuenta el video respondo:</p> <p>¿Quiénes son los personajes de la historia?</p> <p>¿Dónde suceden los hechos?</p> <p>¿Qué situaciones del video puedes relacionar con hechos de la vida diaria?</p>	E	<p>Verbal: Los estudiantes enunciaran preguntas relacionadas con el video observado. Darán sus puntos de vista acerca de lo que observaron.</p>

³ En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.


⁴ En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E:** exploración. **IG:** Investigación Guiada. **PF:** proyecto final de síntesis

VEO	PIENSO	PREGUNTO

Construyendo historias: Los estudiantes construirán historias en pequeños grupos teniendo como base la secuencia de imágenes. Qué luego serán narradas por un integrante del grupo.

¿Qué sucedió primero?
¿Qué paso después?

Verbal: Un estudiante de cada grupo pasara a narrar la historia que construyeron a partir de las imágenes.

<p>2</p>		<p>IG</p>	
	<p>Me divierto escuchando historias: La seño narrará historia a sus estudiantes tratando de personificar a cada uno de los personajes para que ellos puedan anticipar lo que sucederá y</p>		<p>No formal verbal: Lo estudiantes cambiarán el título del cuento, el final, mencionarán los personajes,</p>

mencionar cada uno de los personajes, además cambiaran el final de la historia y el título.

1



Compartiendo en familia.


De actividad extra clase los estudiantes preguntarán a sus padres o abuelos que les narren una historia propia de su pueblo y con dibujos la representarán en un octavo de cartulina para narrarla en clase.

IG

pero en forma verbal porque son niños de primero.

Verbal – Escrita:

Los estudiantes presentaran su narración en un octavo de cartulinas y el que lo desee pasara al frente a narrar su historia Y expresaran que es una narración y sus características.

<p>3-4</p>		<p>PF</p>	
------------	---	-----------	--

Anexo 18. Diseño de unidades didácticas por EpC. Unidad 2

UNIDAD DE COMPRENSIÓN

INSTITUCION	NORMAL SUPERIOR DE SAN JUAN DEL CESAR LA GUAJIRA
ZONA	URBANA
DOCENTE	MARIA CECILIA SUAREZ GONZALEZ
AREA	LENGUAJE
GRADO	PRIMERO D
N.º DE ESTUDIANTES	30
FECHA	6 DE JUNIO /2017
TIEMPO PROBABLE	UNA SEMANA

Tópico Generador



Metas de Comprensión:

Por medio de esta unidad se busca que los estudiantes comprendan y enriquezcan sus conocimientos acerca de cuáles son los medios de comunicación, su importancia, utilidad y clasificación. Se tendrá en cuenta que son niños pequeños por lo tanto se les dará el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y se realizará retroalimentación permanente.

<p>1. Los estudiantes <i>desarrollarán comprensión acerca de:</i></p> <p>Pregunta:</p> <p>- ¿Qué medios de comunicación podemos utilizar para expresar un mensaje?</p>	<p>2. Los estudiantes <i>desarrollarán comprensión acerca de:</i></p> <p>Pregunta:</p> <p>- ¿Cómo se pueden clasificar los medios de comunicación de acuerdo a su utilidad?</p>	<p>3. Los estudiantes <i>desarrollarán comprensión acerca de:</i></p> <p>Pregunta:</p> <p>- ¿Por qué son importantes los medios de comunicación?</p>	<p>4. Los estudiantes <i>desarrollarán comprensión acerca de:</i></p> <p>Pregunta:</p> <p>- ¿Cuál es la importancia de conocer el uso adecuado de los medios de comunicación?</p>
--	---	--	---

MC1	Desempeños de Comprensión	TD2	Valoración Continua
1	<p>Se realizará la rutina de pensamiento: veo-pienso-me pregunto, por medio de unas imágenes de personas utilizando variados medios de comunicación de diferentes épocas.</p> <p>Los estudiantes observarán las imágenes y tendrán un tiempo para</p>	E	<p>INFORMAL VERBAL.</p> <p>Los estudiantes expresaran de forma espontánea sus opiniones y</p>

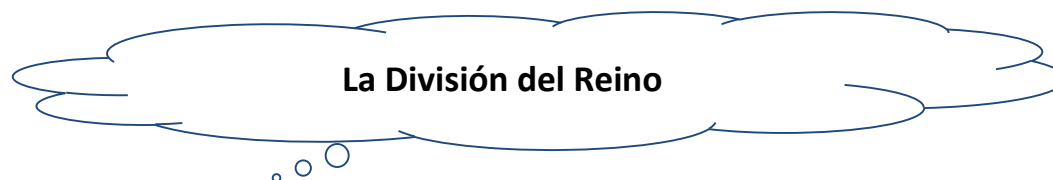
3	<p>reflexionar sobre estas. Luego tendrán la oportunidad de expresar todas las ideas e interrogantes que surgieron después de la observación y analizaremos los diferentes medios de comunicación y cómo han cambiado a través del tiempo.</p> <p>RUTINA DE PENSAMIENTO</p> <table border="1" data-bbox="352 686 810 886"> <tr> <td data-bbox="352 686 657 740">NOMBRE:</td> <td data-bbox="657 686 810 740">Fecha:</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 740 506 797"></td> <td data-bbox="506 740 810 797"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 797 506 886"></td> <td data-bbox="506 797 810 886"></td> </tr> </table>	NOMBRE:	Fecha:						preguntas acerca de las imágenes presentadas.
NOMBRE:	Fecha:								
2	Se llevarán al aula de clases diferentes artefactos en desuso, los estudiantes manipularán, identificarán y clasificarán los elementos de comunicación, así como los órganos de nuestro cuerpo que empleamos para su uso. Luego, por grupos tendrán la oportunidad de desarmar	IG	<p>FORMAL VERBAL.</p> <p>Los niños deberán identificar y clasificar de manera adecuada los medios de comunicación y expresar sus hipótesis acerca de su contenido.</p>						

	uno y especular sobre la utilidad de cada parte.																	
2 4	<p>En grupos de cuatro estudiantes, dibujarán los medios de comunicación clasificados y otros que conozcan e intentarán escribir el nombre de cada uno y su utilidad. Luego lo expondrán a sus compañeros.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">NOMBRES</th> </tr> <tr> <th>clasificación</th> <th>dibujo</th> <th>nombre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>VISUAL</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>AUDITIVO</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>AUDIOVISUAL</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	NOMBRES			clasificación	dibujo	nombre	VISUAL			AUDITIVO			AUDIOVISUAL			IG	<p>ESCRITA NO FORMAL. Los estudiantes demostraran su conocimiento del tema por medio de sus capacidades artísticas.</p>
NOMBRES																		
clasificación	dibujo	nombre																
VISUAL																		
AUDITIVO																		
AUDIOVISUAL																		
3		PF	FORMAL ESCRITA.															

4	<p>Con ayuda de los padres, en casa elaboraran con material de desecho el medio de comunicación de su preferencia el cual deberá exponer en clases explicando su utilidad, a que grupo pertenece, y el motivo por el cual lo escogió.</p>	<p>El estudiante demostrara la comprensión del tema por medio de una representación y una explicación lógica.</p> <p>La evaluación se realizará teniendo en cuenta aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estética en la presentación del material. • Dedicación y esmero en su realización. • Argumentación clara y con buenas bases. • Explicación acertada de la utilidad del medio de comunicación.
---	---	--

Anexo 18. Diseño de unidades didácticas por EpC. Unidad 3

Nombre:	YAIR YESID DAZA JIMÉNEZ
Fecha:	27 de mayo del 2017
Contextualización:	Unidad de comprensión para estudiantes de 4° de Básica Primaria, en el Área de Matemáticas. Institución Educativa Normal Superior (zona urbana) de San Juan del Cesar, La Guajira.



Metas de Comprensión: A nivel general se pretende que los estudiantes desarrollen comprensión sobre la operación de la división y cómo esta nos ayuda en situaciones donde hay que repartir equitativamente, distribuir, separar, repartir, entre otras. Sobre esta base se plantean las siguientes metas de comprensión:

1. Contenido.	2. Método.	3. Comunicación.	4. Propósito.
<i>Los estudiantes desarrollarán</i>	<i>Los estudiantes desarrollarán</i>	<i>Los estudiantes desarrollarán</i>	<i>Los estudiantes desarrollarán</i>

<p><i>comprensión acerca de lo que es una división, sus términos y cómo se concretan en ellas las demás operaciones básicas (adición, sustracción, multiplicación).</i></p> <p>Pregunta:</p> <p>¿Qué es una división? ¿Cuáles son los términos de una división? ¿Cómo se concretan en la división las demás operaciones?</p>	<p><i>comprensión acerca de la forma cómo se desarrolla el proceso de la división y qué aspectos se deben tener en cuenta.</i></p> <p>Pregunta:</p> <p>¿Cómo se desarrolla una división y qué aspectos se deben tener en cuenta durante este proceso?</p>	<p><i>comprensión acerca de las formas cómo se puede representar la operación de la división.</i></p> <p>Pregunta:</p> <p>¿De qué formas puedo representar una división?</p>	<p><i>comprensión y reconocerán aquellas situaciones de la vida cotidiana en las que se pueden aplicar las divisiones.</i></p> <p>Pregunta:</p> <p>¿En qué situaciones del contexto escolar o la vida cotidiana se pueden aplicar las divisiones?</p>
---	--	---	--

MC ⁵	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	TD ⁶	VALORACIÓN CONTINUA
1,2	<p>Lectura y análisis del cuento: “La División del Reino” aplicando la rutina de pensamiento LAR (Leo, Analizo y Respondo). Respondiendo las siguientes preguntas:</p> <p>-¿Qué problemática se plantea en el cuento?</p> <p>-¿Qué generó esta problemática?</p> <p>-¿Qué alternativas de solución se presentaron?</p> <p>-¿Cómo se soluciona la problemática finalmente?</p> <p>-¿Qué operación facilitó dicha solución a la problemática?</p> <p>Además, los estudiantes leerán el concepto de división y analizarán su aplicación acertada o no en el cuento.</p>	E	<p>Se socializan y acuerdan los siguientes criterios con los estudiantes al inicio de la actividad:</p> <p>Criterios: Presentación personal, participación moderada, respeto y uso adecuado de la palabra, capacidad de análisis e interpretación.</p> <p>Informal Oral: Valoración de los conocimientos previos. Concentración y capacidad de escucha durante el desarrollo de la lectura. Análisis e interpretaciones que hacen los estudiantes acerca de la lectura.</p>

⁵ En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

⁶ En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E:** exploración. **IG:** Investigación Guiada. **PF:** proyecto final de síntesis

1,2,3	<p>En pequeños grupos (2 personas) los estudiantes analizan y desarrollan en sus cuadernos situaciones que implican la operación de la división y sus formas de representación.</p> <p>Los estudiantes deberán identificar los términos de la división en cada una de las situaciones y operaciones que desarrollaron.</p> <p>Seguidamente, demuestran sus resultados en el tablero y los socializan a sus compañeros.</p>	IG	<p>Informal Oral: Organización adecuada del contenido registrado en el cuaderno (uso de renglones, espacios).</p> <p>Presencia de buena ortografía y signos de puntuación. Buena entonación de la voz y capacidad de escucha durante el desarrollo de la socialización. Trabajo en equipo. Identifica claramente las formas de representación de una división.</p> <p>Formal Escrita: Identificación adecuada de los términos de una división, tanto en el cuaderno, como en el tablero.</p>

1,2, 3,4	Los estudiantes deberán plantear cinco (5) nuevas situaciones, partiendo de sus vivencias en la escuela; en las que se requiera el uso de la división, desarrollar la operación e identificar sus términos.	PF	<p>Formal Escrita: De acuerdo con los siguientes criterios, detallados en la Rúbrica de Valoración (anexa).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Que sean situaciones del contexto escolar planteadas en forma de problemas. -Resolución adecuada del proceso de la división. -De forma clara se han señalado los terminos de la división en cada una de las operaciones. -El estudiante puede determinar y argumentar si es una división exacta o inexacta.
-------------	---	-----------	---

En la siguiente página se anexa la **Rúbrica de Valoración** para el Desempeño Proyecto Final de Sintesis

RÚBRICA DE VALORACIÓN

		NIVELES DE COMPRENSIÓN			
		NIVEL INGENUO	NIVEL NOVATO	NIVEL APRENDIZ	NIVEL MAESTRÍA
CRITERIOS	Problema y Contexto de la Situación	No se reconocen o evidencian el problema y contexto de la situación.	Se evidencia la presencia de un problema, pero el contexto no es muy claro.	Menciona situaciones del contexto escolar en las que plantea un problema para utilizar la división.	Claramente se evidencia una situación problema en el contexto escolar, pero además, también lo relaciona con otras situaciones de la vida cotidiana.
	Resolución de la División	No se desarrolla el proceso de la división.	Inicia el proceso de la división pero presenta falencias para continuar con el mismo.	Tiene en cuenta la separación de cifras y el orden de los números pero se pierde en el cálculo de las operaciones.	Desarrolla excelentemente el proceso de la división teniendo en cuenta la separación de cifras, el orden de los números y el cálculo de las operaciones.
	Términos de la División	No señala los términos de la división en ninguna de las operaciones.	Señala algunos términos de la división pero no corresponde con el orden correcto de los mismos.	Señala correctamente algunos términos de la división en todas las operaciones.	Señala de forma clara y correcta todos los términos de la división, en las todas las operaciones.
	Tipo de División	No identifica el tipo de división (exacta o inexacta).	Identifica el tipo de división (exacta o inexacta) pero no logra explicarla o argumentarla.	Identifica el tipo de división (exacta o inexacta) e intenta explicarla con algunas ideas o palabras.	Excelentemente identifica el tipo de división (exacta o inexacta) y la argumenta con algunas explicaciones y otros ejemplos concretos.

Anexo 18. Diseño de unidades didácticas por EpC. Unidad 4

Institución Educativa Normal Superior de San Juan del Cesar, La Guajira.

Justificación.

Esta unidad didáctica está elaborada con el fin de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del grado 4 de la I.E. Normal Superior, Básica Primaria de San Juan del Cesar, con relación al tópico generativo LA NARRACIÓN.

Esta unidad se abordará teniendo en cuenta que los estudiantes deben obtener comprensiones profundas sobre la importancia del género narrativo como tópico que incide en su cotidianidad rodeada de personas llenas de historias universales, regionales y locales que identifican una cultura. Además, por medio de esta unidad se puede cumplir con los DBA N° 6: Crea textos literarios en los que articula lecturas previas e impresiones sobre un tema o situación, N° 7: Participa en espacios de discusión en los que adapta sus emisiones a los requerimientos de la situación comunicativa y N° 8: produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación.

Identificación.

- **Zona:** Urbana.
- **Maestra titular:** Thay Sofía Sierra Zurique.
- **Ambiente:** Lenguaje y Comunicación.
- **Asignatura:** Lengua Castellana.

- **Transversalidad:** Ética, Informática, Sociales y Artística.
- **Periodo:** Segundo.
- **Grado:** 4°.
- **N° de estudiantes:** 30.
- **Fecha:** Segundo periodo
- **Tiempo probable:** Cuatro horas.
- **Unidad Didáctica N°:** 1.

TÓPICO GENERATIVO



¡Vamos a contar historias!

METAS DE COMPRENSIÓN

- **De contenido:**
 1. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: **ELEMENTOS DEL TEXTO NARRATIVO**

Pregunta: ¿Cuáles son los elementos del texto narrativo?

- **De método:**
 2. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: **LAS DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE ALGUNOS TEXTOS NARRATIVOS**

Pregunta: ¿Cómo demostrarías las diferencias y similitudes entre algunos textos narrativos?

3. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: **LA ESTRUCTURA DE UN TEXTO NARRATIVO.**

Pregunta: ¿Cómo está estructurado un texto narrativo?

- **De propósito:**

4. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: **LA IMPORTANCIA DE COMUNICAR LAS HISTORIAS DE LA REGIÓN.**

Pregunta: ¿Por qué crees que es importante contar las historias de tu región?

- **De comunicación:**

5. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: **LAS DISTINTAS FORMAS DE DAR A CONOCER UNA NARRACIÓN.**

Pregunta: ¿De qué forma crees que puedas dar a conocer una narración?

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

(**Tipo de Desempeño, E:** exploración. **IG:** Investigación Guiada. **PF:** proyecto final de síntesis)

- ✓ MC 1.

Desempeño de Comprensión: A partir de la escucha del cuento de caperucita roja de Sebastián Meschenmoser (o bien sea de un mito, una leyenda o una fábula. Anexo F) el estudiante realizara la RDP veo, pienso y me pregunto. (Anexo G)

TD: E

Valoración Continua: Verbal informal: retroalimentación de la RDP.

- ✓ **MC 2.Desempeño de Comprensión:** Partiendo de la lectura de diferentes texto narrativos y la observación de un video (<https://www.youtube.com/watch?v=cgkvclnI7rg>) los estudiantes deberán elaborar un organizador gráfico donde evidencien como se pueden identificar los elementos de la narración.

TD: IG

Valoración Continua: Formal-escrita: se revisan los organizadores gráficos y se les coloca las apreciaciones de los aciertos y puntos a mejorar.

- ✓ MC 2.

Desempeño de Comprensión: En un organizador, demostrar las diferencias y similitudes entre textos narrativos.

TD: IG

Valoración Continua: Formal-escrita: se revisan los organizadores gráficos y se les coloca las apreciaciones de los aciertos y puntos a mejorar.

- ✓ MC 3.

Desempeño de Comprensión: Las preguntas generadas en la RDP deberán ser respondidas, luego de ver un video sobre la estructura de la narración (<https://www.youtube.com/watch?v=gqz9xJ9hvIc>)

TD: IG

Valoración Continua: Formal-escrita: tipo prueba saber. (Anexo H)

- ✓ MC 4.

Desempeño de Comprensión: Elaborar (inventar o reinventar) un texto narrativo sobre un tema de interés de la región. Al final debe responder la siguiente pregunta: ¿Por qué fue importante para ti elaborar un texto narrativo sobre tu región?

TD: IG

Valoración Continua: Formal-escrita: por medio de una rúbrica teniendo en cuenta las MC. (Anexo I)

✓ MC 5.

Desempeño de Comprensión: Utilizando la creatividad se deberá exponer creativamente el texto elaborado en el primer encuentro escolar de oralidad y cultura, llamado “Vive y recrea tus raíces”

TD: PF

Valoración Continua: Escrita formal: por medio de una rúbrica teniendo en cuenta las MC. (Anexo J)

NOTA: Al final de la unidad se realizarán la *autoevaluación*. (Anexo K)

Anexo F

Cuento: Caperucita Roja no tiene ganas.



Fábula: El congreso de los ratones



Había una vez una familia de **ratones** que vivía en la despensa de una casa, pero temiendo siempre los ataques de un enorme gato, los ratones no querían salir. Ya fuera de día o de noche este terrible enemigo los tenía vigilados.

Un buen día decidieron poner fin al problema, por lo que celebraron una asamblea a petición del jefe de los ratones, que era el más viejo de todos.

El jefe de los ratones dijo a los presentes:

- Os he mandado reunir para que entre todos encontremos una solución. ¡No podemos vivir así!
- ¡Pido la palabra! - Dijo un ratoncillo muy atento.
- Atemos un cascabel al **gato**, y así sabremos en todo momento por dónde anda.

Tan interesante propuesta fue aceptada por todos los roedores entre grandes aplausos y felicidad. Con el cascabel estarían salvados, porque su campanilleo avisaría de la llegada del enemigo con el tiempo para ponerse a salvo.

- ¡Silencio! – Gritó el ratón jefe, para luego decir:

- Queda pendiente una cuestión importante:

- ¿Quién de todos le pone el cascabel al gato?

Al oír esto, los ratoncitos se quedaron repentinamente callados, muy callados, porque no podían contestar a aquella pregunta. Y corrieron de nuevo a sus cuevas-, hambrientos y tristes.

Moraleja: es más fácil proponer ideas que llevarlas a cabo

Mito: La madre agua.

Es una verdadera diosa de las aguas, aunque sus pies sean volteados hacia atrás no deja de ser bella, la Madre de agua deja rastros a la dirección contraria a la que se dirige.



Esta mujer solo persigue a niños, a quienes se le dirige con ternura, los enamora, los atrae con dulzura y amor maternal, situación que preocupa a los padres de familia. Los niños atraídos por la Madre de agua se enferman, sueñan con la hermosa rubia que los adora y la llaman con frecuencia. Cuando los niños están cerca del río, que escuchan su voz la siguen tirándose al agua con peligro.

Los campesinos creen que la Madre de agua surgió de una bella joven española que se enamoró de un joven indígena, con quien tuvo un niño. Cuando el padre de la joven se enteró de lo sucedido, ahogó al niño frente a sus padres, luego mató al amante indígena. La madre desesperada se lanzó al río, convirtiéndose en una apasionada por los niños y vengativa de la humanidad.

Leyenda: La Princesa y el Viento.

Un cacique muy respetado tuvo una hija que era la más hermosa de toda la tribu, ella podía deslumbrar con su belleza y todos los hombres la pretendían. Sin embargo, el viento también la quería tener y por eso mandó un tornado que se la llevó para ocultarla en un bosque. Intentó varias veces salir del bosque donde estaba siendo secuestrada y luego de mucha pena lo consiguió. Cuando al fin volvió con su familia y su gente, su padre dijo que no podía decir a nadie sobre la pena que había pasado.

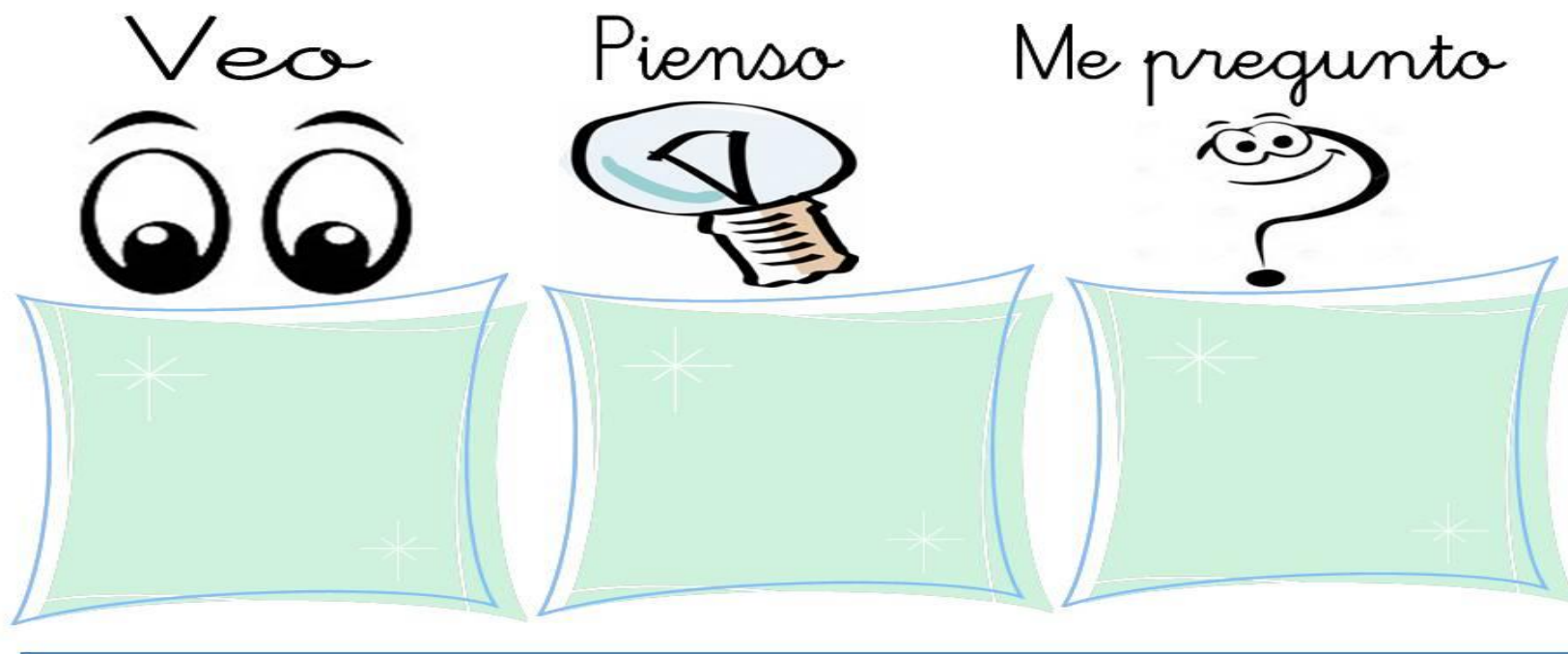


Así fue como la princesa se calló durante años y la pena fue cada vez más grande, tanto así que su rostro se tornó feo de tanta tristeza, nadie más la volvió a pretender con tanta fealdad. Sin embargo, un día llegó a la tribu un cacique de otra parte y venía con su hijo, quien se enamoró a primera vista de la callada, tierna e inteligente princesa. Todos sus amigos le decían que era muy fea para casarse con ella, pero él respondía que su amor era semejante.

Se casó finalmente la princesa y a su boda asistió una bruja, todos temieron y quisieron que se vaya del luego, pero ella la abrazó diciéndole que sea su madrina durante la fiesta. La bruja se quedó y cuando salió la princesa de la catedral en donde se casaron, todos pudieron notar que volvió a ser la chica más hermosa del mundo. Mientras tanto, el viento sopló tan fuerte que esta vez se quedó con la bruja y la transformó en una paloma.

Anexo 17.3.2

Rutina de Pensamiento: Veo, Pienso, me Pregunto.



Anexo G

Evaluación formal: tipo prueba saber sobre la **Estructura de la narración.**

**Institución Educativa Normal Superior de
San Juan del Cesar, La Guajira.
Básica Primaria**

Name: _____

Grade: 4th _____ **Date:** _____

PON APRUEBA TUS COMPRENSIONES RESPONDIENDO LAS SIGUIENTES PREGUNTAS. RECUERDA QUE CADA UNA VALE 20 PUNTOS.

Lee con atención el siguiente texto y contesta las preguntas 1, 2, 3 y 4:

LAS RANITAS Y EL TRONCO TALLADO



Una familia de ranitas que vivía en un lago, sentía mucho temor por un tronco tallado que se veía desde la orilla. Estas ranitas amaban las fiestas y la diversión, pero sentían gran respeto por el tronco, así que en muchas oportunidades trataban de no hacer tanto ruido para no molestar al tronco.

Seguramente este personaje al que tanto le temían, era un monumento de alguna tribu que ya no habitaba en el lugar, pero como no se animaban a acercarse para ver bien de que se trataba, solo podían divisar un rostro serio y que inspiraba mucha autoridad.

Un cierto día, en que se desató una terrible tormenta, el tronco cayó al lago y en ese momento las ranitas pudieron ver con claridad, que era solo un tronco tallado que ningún daño podía hacerles. Se rieron mucho de los temores por los que habían pasado y comenzaron a jugar con él y usarlo de trampolín para sus zambullidas en el lago.

Moraleja: Lo que por ignorancia atemoriza, a veces es sólo digno de risa.

Fábulas de la Fontaine.

1. El texto anterior corresponde a:

- A. Una fábula.
- B. Un cuento.
- C. Un poema.
- D. Una historia.

2. En el apartado " se desató una terrible tormenta,...", una palabra que reemplazaría a terrible es:

- A. Tranquila.
- B. Terrorífica.
- C. Suave.
- D. Cortez.

3. El texto narrativo contiene un mensaje ¿Cuál es el mensaje que el texto narrativo quiere expresar?

- A. Que debemos tener miedo a los troncos tallados.
- B. Que los troncos tallados son un monumento a alguna tribu.
- C. Que debemos asustarnos cuando veamos un tronco.
- D. La moraleja: Lo que por ignorancia atemoriza, a veces es sólo digno de risa.

Lee la siguiente oración, luego escoge la respuesta correcta.

4. Según la estructura de la narración, ¿En qué parte se puede encontrar la enseñanza del texto?

- A. Inicio.
- B. Nudo.
- C. Desenlace.
- D. En otro lugar.

5. La narración es un relato que cuenta historias reales o imaginarias. Su estructura es:

- A. Inicio y desenlace.
- B. Inicio, nudo y desenlace.
- C. Tema, personaje y tiempo.
- D. Tema, inicio y desenlace.

Anexo H. Rúbrica.

Evaluación formal-escrita para los Desempeños de Comprensión 4 y 5, por medio de una rúbrica teniendo en cuenta las MC.

**Institución Educativa Normal Superior de
San Juan del Cesar, La Guajira.
Básica Primaria**

Name: _____

Grade: 4th _____ **Date:** _____

Nivel	Criterios	
Bajo - Ingenuo	<ul style="list-style-type: none">• Desconoce la importancia de comunicar las historias de su región.• Poco interés al momento de utilizar distintas formas de dar a conocer una narración.• Se le dificulta escribir sobre temas de su región.	
Básico - Novato	<ul style="list-style-type: none">• Se evidencia poca comprensión sobre la importancia de comunicar las historias de la región.• Escribe lo necesario en una narración.	

	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra poca creatividad para mostrar las distintas formas de dar a conocer una narración. 	
Alto - Aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe explicar el tópico generativo. • Sabe escribir una narración coherente. • Tiene claro la importancia de comunicar las historias de su región, sin embargo, demuestra creatividad limitada al momento de darla a conocer. 	
Superior - Maestro	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene comprensión del tópico generativo. • Se evidencia comprensión sobre los elementos y la estructura del texto narrativo al momento de redactar una narración. • Demuestra creatividad al demostrar por medio de la utilización de sistemas simbólicos la importancia de comunicar las narraciones que hacen parte de la historia de la región. 	

Anexo I

Autoevaluación

Institución Educativa Normal Superior de
San Juan del Cesar, La Guajira.
Básica Primaria

AUTOEVALUACIÓN

Name: _____

Grade: 4th _____ Date: _____

Marca con una x las casillas que consideres representen tu desempeño en clase. Siendo 5 la máxima nota y 1 la mínima nota.

Criterios	1	2	3	4	5
Fui puntual en las clases.					
Tuve una participación activa.					
Cumplí con las actividades propuestas.					
Mis aportes enriquecieron el progreso de la clase.					
Soy capaz de explicar con precisión el tópico generativo.					
Fui creativo al momento de dar a conocer mis comprensiones.					
Ayudé a mis compañeros en la construcción de sus comprensiones.					
Fui asertivo con los aportes dados por los compañeros y maestro.					
Disfruté cada una de mis comprensiones.					
Me sentí a gusto en clase.					

BIBLIOGRAFÍA:




- <https://www.youtube.com/watch?v=cgkvclnI7rg>
- <https://www.youtube.com/watch?v=gqz9xJ9hvIc>
- <https://disfrutaleerblogdelibros.wordpress.com/.../resena-caperucita-roja-no-tiene-gana...>
- <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/.../9-fabulas-cortas-para-leer-a-los-ninos/>
- www.mitoscortos.com/
- www.leyendascortas.net/

Anexo 19. Matriz de análisis de niveles de competencia lectora

RASGOS SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA LECTORA (TOMADO DE SOLÉ)	SUBPROCESOS A DESARROLLAR (TOMADO DE MEN, S.F)	NIVEL DE COMPETENCIA
Se debe conocer y usar los códigos escritos, reconocer letras, palabras textuales. Frases y estructuras.	-Decodificación de la información. -Recuperación fácil de la información.	Ejecutivo (E)
La lectura posibilita dar cuenta de lo que exige el diario vivir.	-Se relacionan los presaberes, contexto y la cultura con el texto leído. -Se realizan hipótesis y valoraciones que van más allá del texto leído.	Funcional (F)
Donde el dominio de lectura es esencial para adquirir saberes e información de los demás.	-Se asume una posición crítica frente al texto. -Se realizan metacogniciones con otros textos y situaciones de la vida real.	Instrumental (I)
La lectura es tomada como medio para desarrollar y contrastar el pensamiento. Así mismo, este nivel le permite al lector concientizarse de que cada texto tiene un sello particular, por lo tanto visiones del mundo totalmente diferente a otro.	-Se toma una postura crítica frente al texto leído, teniendo en cuenta que la visión del mundo tiene diferentes perspectivas.	Epistémico o de Lectura Crítica (C)




Anexo 20. Rutina Veo-Pienso-Pregunto, aula 1°C

Título: película coco

<p>veo</p> 	<p>pienso</p> 	<p>me</p>  <p>pregunto</p>
<p>¿Qué vez? una película llamada COCO</p>	<p>¿Que Piensas sobre lo que vez? trata de un niño que vive cerca de morte y en un esqueleto to y en sueño se va pa otro mundo</p>	<p>¿Que preguntas te surgen? ¿puede un niño vivir con los muertos?</p>


Jorge Akmandlo


Título: La contaminación.

<p>veo</p> 	 <p>pienso</p>	<p>me</p>  <p>pregunto</p>
<p>Un pasaje limpio y uno sucio.</p>	<p>Unas personas contaminaron el pasaje.</p>	<p>¿pague las personas dañaron las plantas y el agua?</p>

Cristina

Anexo 22. Rutina Veo-Pienso-Pregunto, aula 4ºB


 INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR
SEDE BÁSICA PRIMARIA

 Universidad de
La Sabana


RUTINA DE PENSAMIENTO: OBSERVO, PIENSO Y PREGUNTO

NOMBRE: Juan Jose Plaza Ortiz CURSO: 4º P FECHA: 22 de noviembre


Descripción: A continuación vas a observar y analizar detenidamente el sistema solar para tratar de responder lo siguiente...

 **LO QUE OBSERVO:**

muchos sistemas solares.
muchos planetas orbitas.
que estan elaborados en diferentes materiales

 **LO QUE PIENSO:**

Pienso que el sistema solar es grande
Pienso que hay galaxias y dentro de las galaxias planetas
pienso que los planetas son redondos
pienso que hay muchas galaxias

 **MIS PREGUNTAS:**

¿Que pasaria si no hubiera un cinturón de asteroides?
¿Que pasaria si la tierra tuviera más lunas?
¿Que pasaria si un planeta chocara contra otro?
¿por que cada planeta tiene una orbita?
¿Que pasaria si todos los planetas tuvieran una sola orbita?
¿Como se forma el cinturón de asteroides
¿seria posible vivir en mercurio?
¿seria posible vivir en urano?

Anexo 23: Rutina Veo-Pienso-Pregunto, aula 4°C

Veo

Veo varios celulares, cartas, humo, unos soldados y otras cosas que no se que son.


Pienso

Pienso que vamos a estudiar sobre los celulares porque nos comunicamos tambien la miss va a decir que son las otras cosas que no sabemos.

Me pregunto

Porque hay cosas dibujadas que no se que son.

Estefany 4C.



Anexo 24. Rutina de Pensamiento Color/Símbolo/Imagen, aula 1°C

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR
SEDE BÁSICA PRIMARIA


Universidad de
La Sabana

NOMBRE: Gaúdalo Pe-Drísila- Mia-Luisa CURSO: 1c Contenido Significativo: animales hervidos

**RUTINA DE PENSAMIENTO:
COLOR-SÍMBOLO-IMAGEN**

1. Escoger un color que represente tu idea.



2. Crea un símbolo que represente tu idea.



3. Dibuja lo más importante de tu idea.



Anexo 25. Rutina de Pensamiento Color/Símbolo/Imagen, aula 1ºD

C.S.I. (COLOR, SIMBOLO, IMAGEN)

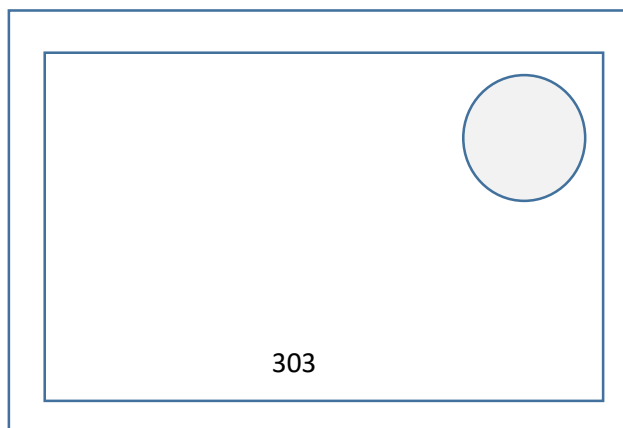


Cada niño, deberá escoger el reino de la naturaleza que le llamo la atención, ya sea por gusto, curiosidad o desagrado y tendrán un tiempo para centrar sus ideas en ese reino que escogieron; seguidamente pensarán en un símbolo que represente ese reino (se realizara la debida explicación de símbolo), un color y una imagen que crean que lo simbolicen

Luego, se les entregara el siguiente formato:

Se les explicara a los estudiantes que deben aplicar el color que escogieron en el contorno, en el ovalo deben dibujar el símbolo elegido y en el centro una imagen que represente las ideas acerca del tema.

Teniendo en cuenta que es una rutina que no habíamos desarrollado, permaneceré atenta a sus inquietudes y dificultades, sin interferir en su creatividad e ideas.



Anexo 26. Rutina de Pensamiento Color/Símbolo/Imagen, aula 4°B

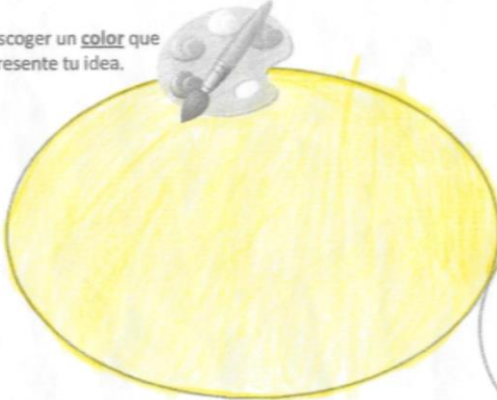
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR
SEDE BÁSICA PRIMARIA

Universidad de
La Sabana

NOMBRE: Valentina María Arnedo Gutiérrez CURSO: 4° B Contenido Significativo: El Espíritu Santo

RUTINA DE PENSAMIENTO:
COLOR-SIMBOLO-IMAGEN


1. Escoger un color que represente tu idea.




2. Crea un símbolo que represente tu idea.



3. Dibuja lo más importante de tu idea.



Anexo 27. Rutina de Pensamiento Color/Símbolo/Imagen, aula 4°C




Color = Verde porque estaban en medio de bosque y la candela por el diablo
 Símbolo = porque habla de la música Vallenata
 Imagen = está Francisco el hombre y el diablo tocando sus acordeones

De: Andrés Danilo Maestro Maestro
 Grado = 4°C
 Maestra = Thays Sofia Sierra Zuriques



Color: Es que cuando empiezo a cantar se ilumina la noche con las velas.
 Símbolo: Es que es un buen acordeón.
 Imagen: Es que el diablo toca y le gana al loco, cuando el acordeón se saca frente.

Mi libro: Todos Bailan Bolero 45C
 Profesora: Miss Thays Sierra Zuriques



Color: Verde por la naturaleza y el diablo por la noche
 Símbolo: Francisco tocaba el acordeón cuando lo tocaba
 Imagen: porque ellos están tocando para quien viene

JESUS DADA ANA GUERRAS
 4:0 MISS THAYS SIERRA

Anexo 28. Rutina de Pensamiento Enfocarse, aula 1°C



Anexo 29. Rutina de Pensamiento Enfocarse, aula 1ºD

1	Rutina de pensamiento
2	Enfocarse
3	
4	Primera Imagen.
5	Los tres cerditos
6	2 Imagen.
7	Los tres cerditos con papa
8	3 Imagen
9	Los tres cerditos y la casa
10	4 Imagen.
11	Los tres cerditos y el lobo.
12	

Anexo 30. Rutina de Pensamiento Enfocarse, aula 4ºB

Primer momento Rutina de pensamiento enfocarse

yo creo que se trata de la galaxia
yo creo que esta investigando como es el espacio

segundo momento

tercer momento

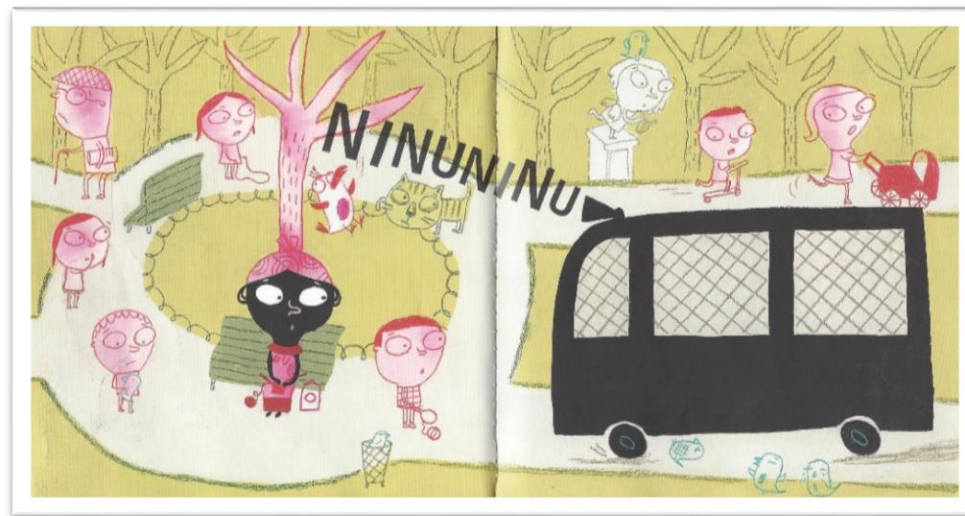
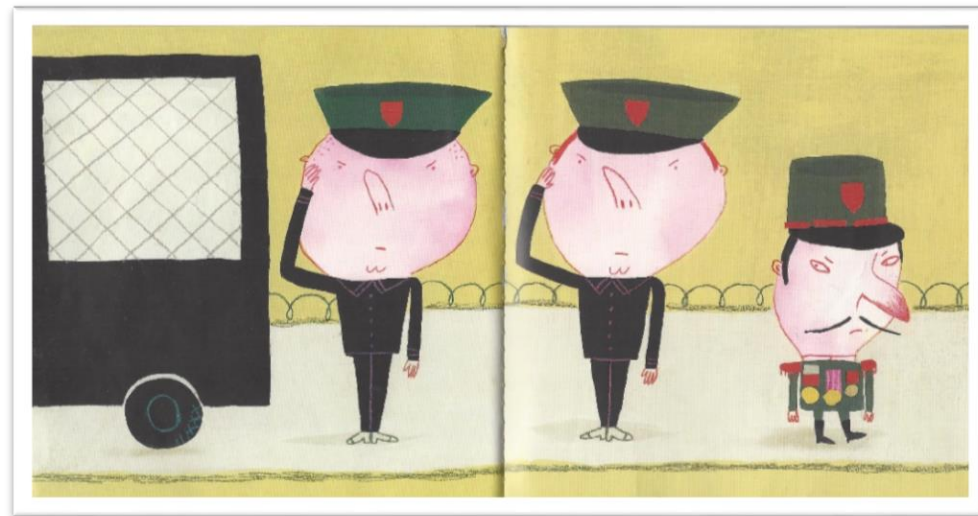
A hora alberba a dos niños uno se esta tomando foto y otro esta escuchando musica reguetonera y en el tercer momento la niña desaparecio




4 momento

se trata de la tecnologia en este momento todo lo que vi se trata de la tecnologia yo ahora veo 2 niños y 3 niñas me equivoque que era la galaxia y ahora me voy a cuenta que era la tecnologia

Bryan David Frago

Anexo 31. Rutina de Pensamiento Enfocarse, aula 4°C



VEO 	PIENSO 	ME PREGUNTO 
<p>Vi una señora a un niño un gato y las boves ya policia en el parque.</p>	<p>Pienso que el Policia es de los malos porque el mostró mala señora sin ser culpable. el Policia fue muy respetuoso con la señora negra.</p>	<p>Me Pregunto que porqué le pregunto el Policia por los Papeles y la metieron al furgon y no espero de la Resquetta ni de los hominales y el niño</p> <p><i>sin ser pregunta</i></p>

Anexo 32. Rutina de pensamiento Antes Pensaba/Ahora Pienso, aula 1°C

Alberto

Antes pensaba...

- Son como algo de animo



...ahora pienso...

- Los cosas iguales como bey o - bonito.

antiamuneae3.wordpress.com



Antes pensaba...

El leon va a matar al ratoncito.



...ahora pienso...

El leon no mata al ratón ; el ratón ; despues le
duda ; son amigos

antiamuneae3.wordpress.com



Anexo 34. Rutina de pensamiento Antes Pensaba/Ahora Pienso, aula 4ºB



INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR
BÁSICA PRIMARIA



Universidad
de La Sabana

RUTINA DE PENSAMIENTO:

“Antes pensaba – Ahora pienso”

NOMBRE: Andres Felipe Fe

CURSO: 4B

¿CUÁLES SON LOS TIPOS DE COMPUTADORES?

Antes Pensaba

Ahora Pienso



* Diferentes tipos de computadores que hay en el colegio.

* Marcas de empresas que venden computadores

- Los tipos de computadores son:
Las table, super computadoras que utilizan los científicos, los celulares tambien son computadoras.



Anexo 35. Rutina de pensamiento Antes Pensaba/Ahora Pienso, aula 4°C

March - 6th 2018

Rutina de Pensamiento

RDP

¿Qué es la narración?

Antes Pensaba	Ahora Pienso
<ul style="list-style-type: none">- Para mi narración es una palabra- que todos podemos usar cuando leemos un cuento y decimos si es o no es narrat:vo.	<ul style="list-style-type: none">- la narración es un cuento que todos podemos leer fácilmente- Y sacarle el inicio y el desenlace

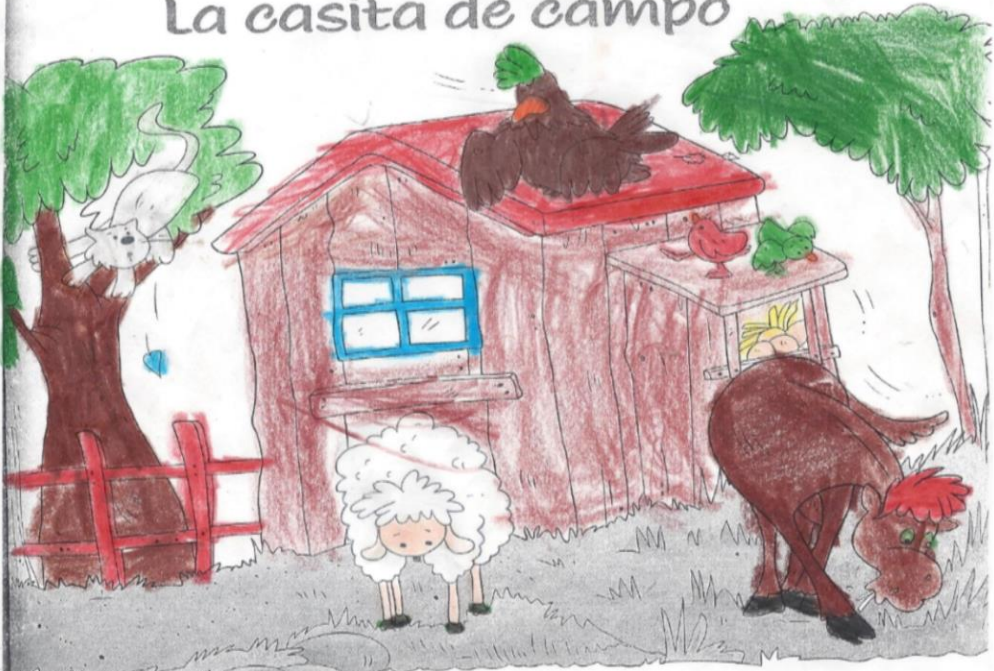
Anexo 36. Actividad de Observación, aula 1°C

Isabel Sofia Garrido Idarta

El taller de la expresión

- 1 Observa el dibujo y di en voz alta qué ves; cuáles animales, dónde están y qué hacen.
- 2 Escribe lo que viste y colorea.

La casita de campo



laca la casa ses del albor

ballina


pollitos

lato

oveja

91

Anexo 37. Actividad de Observación, aula 1ºD



gallina
gallo
pollito
pollita
pollita
sol
hube
reja
planta

flor.

The drawing is a hand-drawn illustration of a farm scene. In the center, a large brown hen with a red comb and a red flower on her head is holding a small red purse. To her right, a brown rooster with a red comb is standing. In the foreground, two small chicks are present: one is blue and yellow, and the other is pink and yellow. The background features a wooden fence, a green field, a blue sky with a smiling sun, and a white cloud. The drawing is annotated with numbers: 1 is on the sun, 2 is on the rooster's comb, 3 is on the rooster's beak, 4 is on the cloud, 5 is on the grass, 6 is on the bushes, 7 is on the pink chick, and 8 is on the hen's feathers.

Anexo 38. Actividad de Observación, aula 4ºB

Actividad de observación

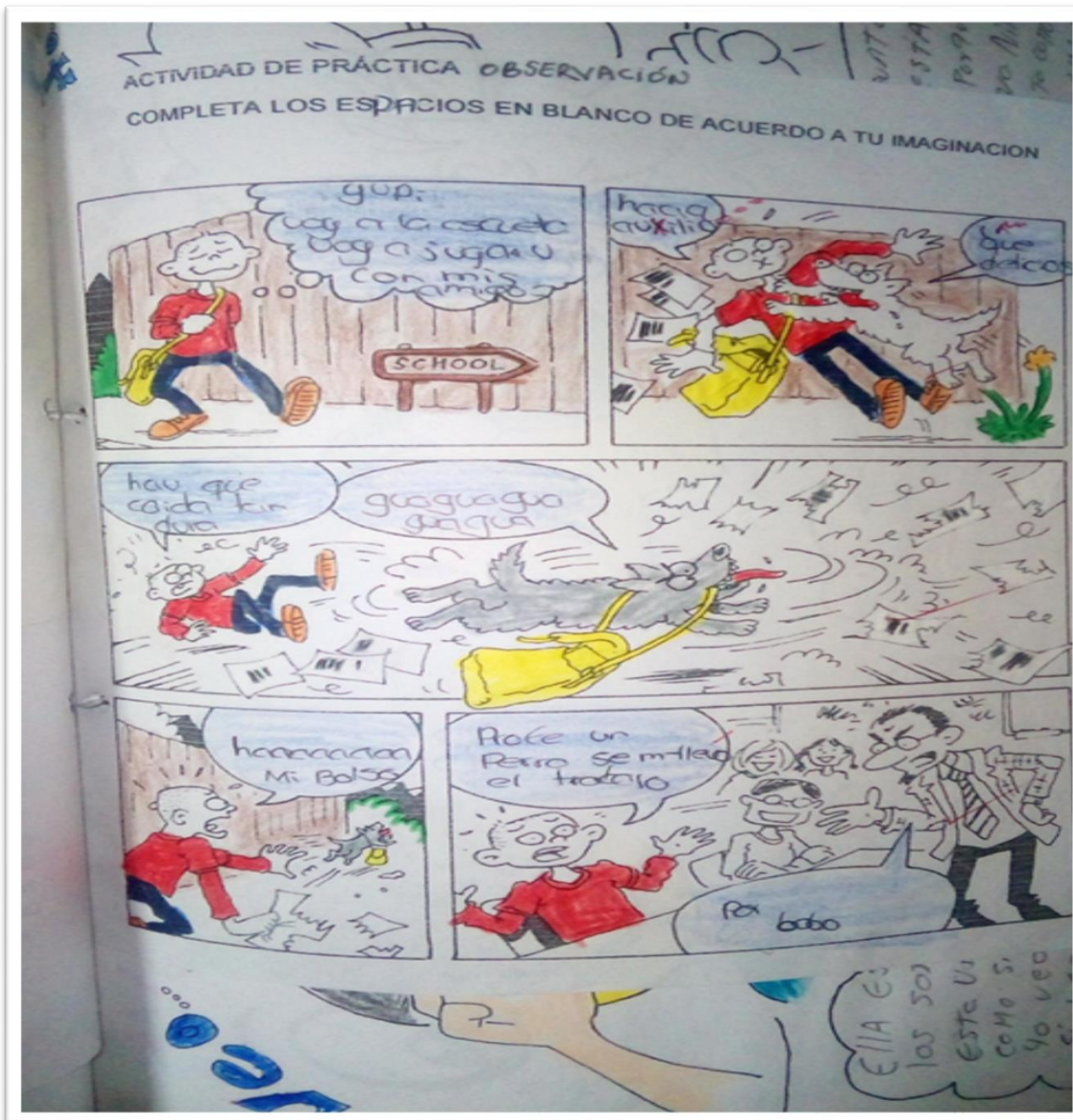
Nombre Natalia Olivares M.
Cursos: 4ºB

el lugar que más me gusta es el parque porque ay, un día que está lindo aunque ay, un día que está nublado y también está cerca de coordinación y de algunos cursos aunque ay otros lugares que también me gusta pero lo que más me gusta es jugar en el parque porque es el lugar más divertido del colegio me encanta el parque

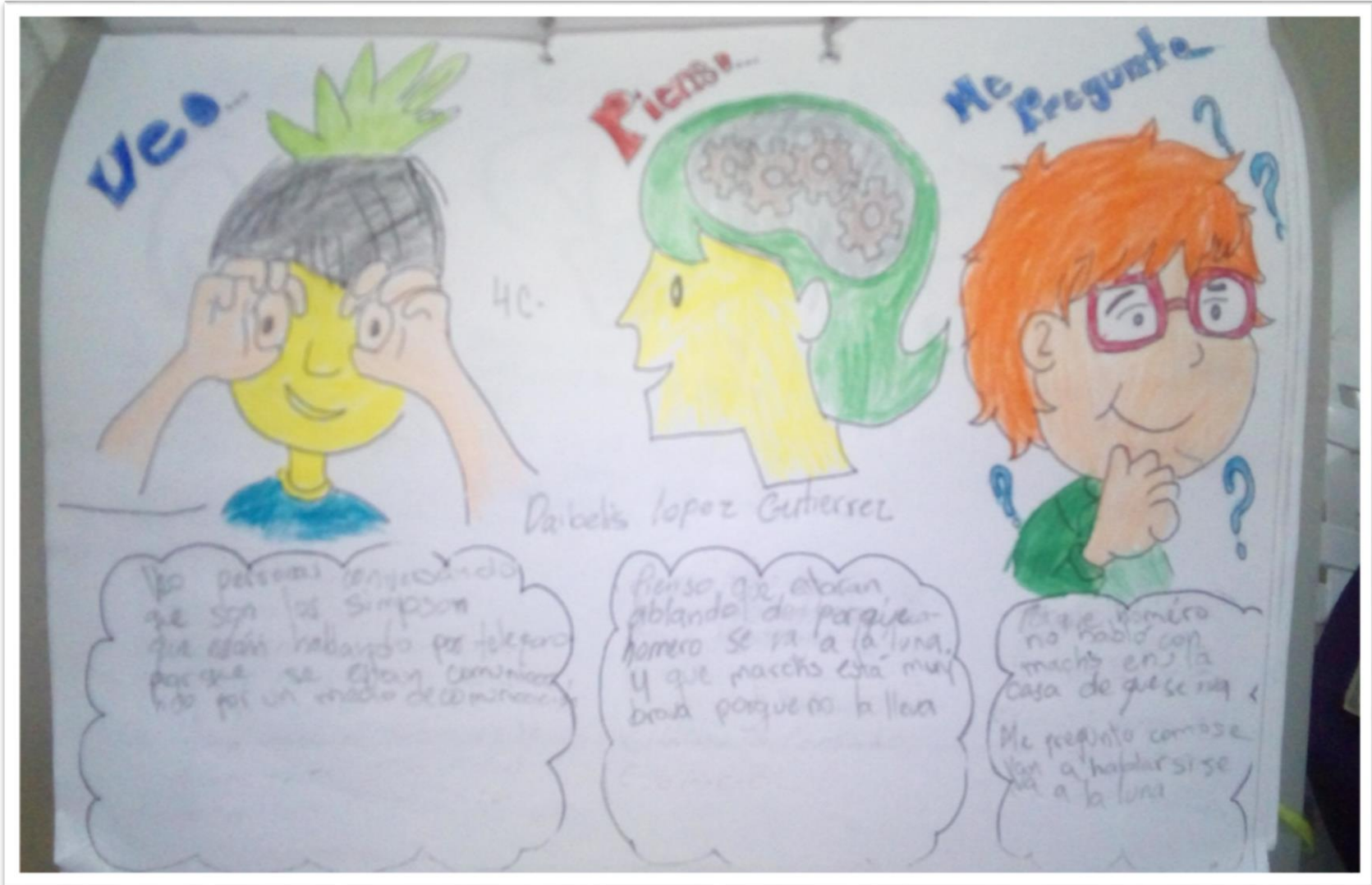
Representación



Anexo 39. Actividad de Observación, aula 4°C



Actividad de Observación, aula 4°C



Anexo 40. Talleres de Lectura El lobito bailarín, aula 1°C



Papá lobo bebe agua y camina a espaldas de Lobito; desea saber para dónde va, lo ve detenerse en el bote abandonado. Allí lo esperan Lobín con el tambor y Lobina con el bombo. Al oír la música Lobito comienza a bailar sin parar.

¡Bueno! Papá lobo sonríe, ya sabe por qué a veces Lobito se duerme sin hacer las tareas.

Aprendo nuevas palabras.

Detenerse: parar.

Abandonado: dejado.

Bote: barco pequeño que se mueve con remos.

Bombo: tambor grande que se toca con un mazo.






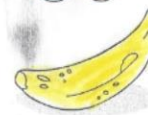
★ Lee el texto en voz alta.

★ Encierra en la lectura las palabras del vocabulario.


★ Responde.


- ¿Por qué el papá lobo camina a espaldas de Lobito?
para saber adonde va su hijo lobito
- ¿En dónde se detiene Lobito?
En el bote abandonado
- ¿Quiénes esperan a Lobito?
sus amigos lobín y lobina
- ¿Qué hace Lobito cuando oye la música?
la baila con ritmo


★ Escribe el nombre de cada objeto y colorea.

	balde	bota	
	caja	nuve	
	bate	banana	

★ Escribe una oración con cada palabra: biberón, escoba y bote.

 Mi mamá barre con la escoba

 Yo pasé en un bote

 Yo tome biberón

TALLER DE LECTURA

Nombre: Fecha:

EL VESTIDO DE LAURA

Laura tiene un vestido nuevo. Es de color rosa. Ella lleva un lazo en el cabello, otro en la cintura y dos en los zapatos. Sus zapatos son de charol y brillan mucho.

Laura siempre tiene su ropa muy limpia, porque es bueno para la salud.

En su colegio hay otros niños que no visten igual que ella, porque han nacido en otros lugares del mundo. Allí se viste de forma diferente. Laura es amiga de todos.



Contesta:

¿Cuántos lazos lleva Laura?

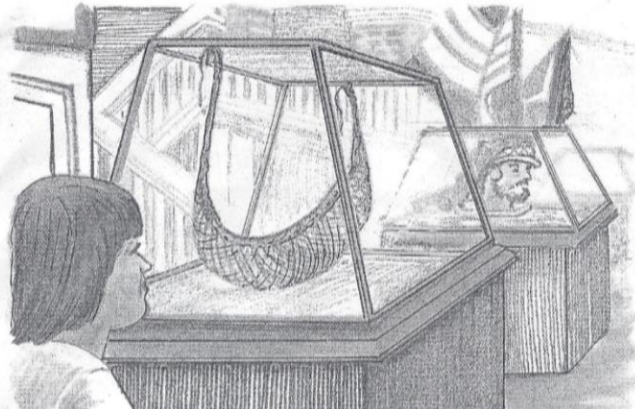
¿Cómo son sus zapatos?

¿Por qué es importante tener la ropa limpia?

¿Por qué otros niños no visten igual que ella?

Anexo 42. Talleres de Lectura La Hamaca de Bolívar, aula 4ºB

valentina olmos da



La hamaca de Bolívar

En una de las vitrinas del Museo Bolivariano de Caracas hay una vieja hamaca desflecada, con los colores que fueron vivos, amortecidos por el tiempo. Es una hamaca de Bolívar. Fue una de las que él usó durante largos años de aquellas campañas inagotables, de aquella andanza sin tregua que se tejó y retejó, con el hilo del destino, por entre selvas, cumbres, ciénagas y llanuras, desde las bocas del Orinoco hasta las riberas del Titicaca.

Esa hamaca colgó en la sala rústica de la casa del pueblo. Entre dos árboles a la intemperie para acampar por la noche. Durante los tiempos más difíciles y agotadores de su lucha, no tuvo otro lecho. Era su cama y era su silla de trabajo. Por la noche, en la tierra caliente, se tendía en ella a dormir su breve sueño nervioso. Al llegar, lo primero que le hacía el asistente era tenderla. Venían los secretarios y los ayudantes y se ponían alrededor. Mientras él se mecía y se levantaba sin cesar, dictaba cartas y disponía operaciones.

La hamaca era el lecho del indio. Del indio pasó al mestizo criollo. Es la cama y el sillón del hombre del pueblo. Viene de la más remota y profunda América. Forma parte esencial de una manera de vivir y por ello mismo también de una filosofía de la vida.

Esa hamaca es manifestación de americanidad fundamental de Bolívar. Había aprendido, probablemente, a usarla y a amarla en la casa paterna. Los esclavos que le enseñaron su uso debieron transmitirle también los más vivos colores tradicionales de la cultura popular de su país. Cantares, leyendas, música, consejas, proverbios, de indios, de negros, de mestizos. Que en su alma se mezclaban a la otra tradición, igualmente viva y vieja, que recibió de padres, maestros y mayores.

Arturo Uslar Pietri
(Venezolano)

70

Landy Isabel Sarmiento

TALLER DE LECTURA

Realiza las actividades en tu cuaderno. No escribas en las páginas del libro.

- Busca el significado de las siguientes palabras y construye oraciones con las cuatro primeras:

intemperie	esencial	consejos	proverbios
americanidad	amortecidos	tregua	hamaca
- Busca un **antónimo** a cada una de estas palabras:

vieja <u>joven</u>	negros <u>blancos</u>
vivos <u>mueertos</u>	difíciles <u>faciles</u>
largos <u>cortos</u>	caliente <u>frio</u>
noche <u>dia</u>	breve <u>lento</u>
vida <u>morte</u>	primero <u>ultimo</u>
amar <u>adiav</u>	levantabarras
- Escoge la palabra que te parezca adecuada para completar cada oración que te proponemos:
 - La gente se lamenta de la mala situación.
 - preocupa
 - interesa
 - lamenta
 - ofusca
 - Hay personas que complican los defectos.
 - complican
 - burlan
 - presumen
 - exageran
 - Los deportistas que compitieron ganaron muchos galardones.
 - compitieron
 - presenciaron
 - invadieron
 - procedieron
 - Los padres lograron imponer su autoridad mediante estímulos.
 - dejaron
 - lograron
 - extrañaron
 - apoyaron

71

Intemperie: Destemplanza del tiempo al cielo descuberto
Esencial: Decese de lo que constituye la esencia de algo
Principal
consejo: Paracer o dictamen i organismos consultivo

Proverbios: refran

americanidad: nacionalidad de algo o de alguien america

amortecido:

tregua: suspencion temporal

hamaca: red o rona que se cuelga de dos puntos
enfrentados y sirve de cama o columpio.

mi tio se quedo sin techo sin puerta y sin ventanas
yo tengo una colonia que guele a menta

•tia medio consejo ave sillo me portamal Pierdo el año
y repito

•mi abuela echo un dicho muy bueno

Anexo 43. Talleres de Lectura, Leyenda Francisco el Hombre, aula 4°C

Antes de leer

1. ¿Conoces alguna leyenda de la región Atlántica? ¿Cuál?
2. ¿Qué esperas encontrar al leer este texto?



Secuencia narrativa

La leyenda

Leyenda de Francisco El Hombre

De todas las historias que se escuchan en la costa Atlántica, la leyenda de Francisco El Hombre es una de las más importantes por su fuerte vínculo con el acordeón, el instrumento más representativo de la música vallenata.

Francisco Moscote, ahora conocido como Francisco El Hombre, era de Machobayo. Era un acordeonero que tocaba su instrumento con el alma y, sobre todo, cantaba lo que los compositores creaban, yendo de pueblo en pueblo en su burro.

Narra la leyenda que una noche, después de una parranda de varios días, Francisco El Hombre se dirigió a su tierra. Para distraerse en la soledad de la noche, abrió el acordeón y empezó a interpretar sus melodías.

Inspirado por la magia de la luna que brillaba en medio de la oscuridad, el acordeonero llenó la soledad del lugar con canciones sobre enamorados, aparecidos y viajes.

De pronto, en medio de la oscuridad, surgió el repertorio de otro acordeonero que, desafiante, trató de superarlo, tocando la misma canción. Con cada nota del acordeón de Francisco, el desconocido doblaba compases y aceleraba el ritmo.

Sintiéndose retado, Francisco se empezó a acercarse siguiendo los sonidos de aquel acordeón, hasta que llegó a la vista a su temible competidor.

El aire se llenó con un fuerte olor a azufre, y desde las sombras, surgió la figura del terror. La aparición se sentó sobre las raíces de un gran árbol, abrió su acordeón y, con las notas que le brotaban, hizo apagar la luna y toda las estrellas. El mundo se sumergió en una oscuridad tal, que solo sus ojos resplandecían como lunas.

Francisco, dueño de sus virtudes para tocar el acordeón y respaldado por su gran fe, lejos de acobardarse con la abrazadora oscuridad, abrió su instrumento y extrajo tan hermosa melodía, que su magia devolvió la luz a la luna y a las estrellas, infligiendo temor a su contendor.

Después, Francisco clamó a Dios y entonó el credo al revés con su voz de cantador, y su oponente lanzó un terrible alarido y, con su acordeón a rastras, huyó hacia las montañas donde se perdió para siempre.

Cuentan los ancianos que desde aquella noche, Francisco derrotó los tiempos del mal y convirtió la música vallenata en símbolo de la nueva vida.

Adaptación a partir de: www.sinic.gov.co
<http://www.panoramacultural.com.co/>

Recupera información

¿Por qué esta leyenda es una de la más importantes de la costa Atlántica?

Estrategia de comprensión

Recuperar información relevante

Reconocer información específica del texto conduce a identificar sus elementos básicos.

Reconoce la función de las imágenes

¿Qué suceso se representa en la ilustración?

Estrategia de comprensión

Interpretar lenguaje no verbal

Al comprender un texto es necesario indagar por el sentido de las imágenes.



Recupera, interpreta y reflexiona...

a Nivel de lectura literal

1. ¿Cómo inicia la leyenda?

2. Subraya el sinónimo de cada palabra.

- a. **Parranda:** juego, fiesta, recuadro
- b. **Aparición:** maldición, espectro, condena
- c. **Interpretar:** tocar, demostrar, aclarar



3. Une con una línea lo que sucede después de cada uno de los siguientes hechos:

Francisco abrió el acordeón y...	desde las sombras surgió la figura del terror.
Francisco se acercó...	empezó a interpretar sus melodías.
El aire se llenó con un fuerte olor a azufre, y...	para poder ver quién era su competidor.

4. ¿Qué pasó con el contendor de Francisco El Hombre luego de ser vencido?

ab Nivel de lectura inferencial

5. Teniendo en cuenta que Francisco El Hombre "cantaba yendo de pueblo en pueblo en su burro", se puede afirmar que este personaje era:

- a. Un mensajero que llevaba recados de pueblo en pueblo.
- b. Un viajero que conocía todo el mundo.
- c. Un cantante famoso que daba conciertos.
- d. Un juglar, es decir, un artista ambulante.

6. ¿Cuál es la intención del autor de la leyenda?

¿Por qué el mundo se oscureció cuando empezó a tocar el temible acordeón?

Explica por qué Francisco El Hombre "derrotó los tiempos del mal y convirtió la música vallenata en símbolo de la nueva vida".

Escribe otro título para la leyenda.

bc Nivel de lectura crítica

1. Marca las características de una leyenda y que se apliquen al texto que acabas de leer.

Los personajes suelen ser personas del común que viven en una región determinada.	<input type="checkbox"/>
Es una narración que relata el origen del Universo y todos los seres que lo habitan.	<input type="checkbox"/>
Los hechos ocurren en lugares reconocidos.	<input checked="" type="checkbox"/>
Tiene un inicio, un nudo y un desenlace.	<input checked="" type="checkbox"/>
Se narran los hechos más importantes de la vida de una persona.	<input type="checkbox"/>

2. ¿Por qué al inicio del texto se explica quién era Francisco El Hombre y en qué lugar vivía?

- a. Porque el autor deseó expresar que tanto el personaje como el lugar donde ocurren los hechos, son reales.
- b. Porque es importante que el lector pueda comprender qué es la música vallenata.
- c. Porque el autor tuvo la intención de despertar temor en el lector.
- d. Porque el autor quiso explicarle al lector que en la costa Atlántica abundan las leyendas.

3. ¿Por qué Francisco El Hombre es un personaje importante para el folclor de la costa Atlántica?

Evalúa tu desempeño lector

1. Monitorea tus aciertos (✓)

Páginas	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico
20-21	1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○	6 ○ 7 ○ 8 ○	9 ○ 10 ○ 11 ○ 12 ○
24-25	1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○	5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○	10 ○ 11 ○ 12 ○
28-29	1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○	6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 ○	11 ○ 12 ○ 13 ○
32-33	1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○	5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○	10 ○ 11 ○ 12 ○ 13 ○
36-37	1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○	5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○	10 ○ 11 ○ 12 ○
40-41	1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○	5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○	10 ○ 11 ○ 12 ○
44-45	1 ○ 2 ○	3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○	9 ○ 10 ○
48-49	1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○	5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○	10 ○ 11 ○
52-53	1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○	5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○	9 ○ 10 ○
56-57	1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○	5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○	10 ○ 11 ○
60-61	1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○	5 ○ 6 ○ 7 ○	8 ○ 9 ○ 10 ○
Total de aciertos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

2. Evalúa habilidades y actitudes

Habilidades

	Sí	No
Logré ejercitar mi memoria.		
Realizo una lectura atenta.		
Relaciono información.		
Leo entre líneas y voy más allá de la información leída.		
Identifico los elementos de la secuencia narrativa.		
Identifico la silueta textual de la secuencia narrativa.		
Realizo inferencias.		
Comprendo las palabras del texto para interpretarlo con mayor precisión.		

Actitudes

	Sí	No
Asumo con responsabilidad el trabajo en clase.		
Escucho con respeto las sugerencias.		
Me expreso de forma cordial.		
Entrego mis trabajos a tiempo.		

Anexo 44. Rúbricas de Valoración, aula 1°C

RÚBRICA DE VALORACIÓN

Área de Lenguaje

		NIVELES DE COMPRENSIÓN			
		NIVEL INGENUO	NIVEL NOVATO	NIVEL APRENDIZ	NIVEL MAESTRÍA
CRITERIOS	Apropiación y dominio del tema	El estudiante no demuestra dominio del tema, se le dificulta identificar las clases de silabas.	Se evidencia indicios de dominio del tema, identifica algunas clases de silabas.	Menciona e identifica las clases de silabas con algunas características de los mismos. Pero no logra relacionarlos con situaciones de la vida diaria.	Claramente identifica cada una de las clases de silabas con sus respectivas características, estableciendo además, relaciones y comparaciones con situaciones de la vida diaria.
	Materiales, estética y buena organización de la actividad	No es cuidadoso en el con el material entregado, presenta arrugas, manchas, desorganización, no emplea colores para hacerlo más llamativo. No tiene materiales para trabajar.	Procura cuidar el material entregado, pero sólo cuenta con algunos útiles para desarrollar la actividad. Además, presenta falencias en la organización y buena presentación de la actividad.	Cuenta con los materiales de trabajo necesarios para desarrollar la actividad pero no trabaja de manera concentrada, procura ser cuidado y tener estética en su elaboración.	Cuenta con todos los materiales para desarrollar la actividad, es cuidadoso (a) con la actividad que se le entrega, trabaja de forma organizada y con mucha concentración. Su estética es excelente y de buena presentación.
	Uso adecuado de vocabulario del contenido	El estudiante no demuestra apropiación del vocabulario acerca de las clases de silabas.	El estudiante reconoce algunas palabras del vocabulario acerca de las clases de silabas que se abordó durante la sesión de clases, pero no reconoce su significado o representación.	El estudiante reconoce y señala el significado de algunas palabras del vocabulario acerca de las clases de silabas que se abordó durante la sesión de clases.	El estudiante de manera excelente reconoce, describe y ejemplifica el significado de algunas palabras del vocabulario acerca de las clases de silabas que se abordó durante la sesión de clases. Llegando a establecer algunas analogías.
	Definición de Características y su relación con situaciones de la cotidianidad	No identifica características acordes a cada clase de silaba, tampoco establece relaciones con situaciones de la cotidianidad.	Identifica algunas características para algunas clases de silabas pero se le dificulta explicar su relación con situaciones de la cotidianidad.	Identifica características para las clases de silabas e intenta explicar o argumentar situaciones de la cotidianidad con algunas ideas o palabras.	Excelentemente identifica las características de cada clase de silabas, además explica, argumenta y establece analogías con diferentes situaciones reales de la cotidianidad.

Anexo 45. Rúbricas de Valoración, aula 1ºD

RÚBRICA DE VALORACIÓN

Área de Lenguaje. 1 D

		NIVELES DE COMPRENSIÓN			
		NIVEL INGENUO	NIVEL NOVATO	NIVEL APRENDIZ	NIVEL MAESTRÍA
CRITERIOS	Apropiación y dominio del tema	El estudiante no demuestra dominio del tema, se le dificulta identificar los medios de comunicación y sus características.	Se evidencia indicios de dominio del tema, identifica algunos medios de comunicación pero no reconoce en totalidad sus características.	Menciona e identifica los tipos de medios de comunicación con algunas características de los mismos.	Claramente identifica cada uno de los medios de comunicación con sus respectivas características, estableciendo además, relaciones y comparaciones con situaciones de la vida diaria.
	Materiales, estética y buena organización de la actividad	No es cuidadoso en el con el material entregado, presenta arrugas, manchas, desorganización, no emplea colores para hacerlo más llamativo. No tiene materiales para trabajar.	Procura cuidar el material entregado, pero sólo cuenta con algunos útiles para desarrollar la actividad. Además, presenta falencias en la organización y buena presentación de la actividad.	Cuenta con los materiales de trabajo necesarios para desarrollar la actividad pero no trabaja de manera concentrada, procura ser cuidado y tener estética en su elaboración.	Cuenta con todos los materiales para desarrollar la actividad, es cuidadoso (a) con la actividad que se le entrega, trabaja de forma organizada y con mucha concentración. Su estética es excelente y de buena presentación.
	Uso adecuado de vocabulario del contenido	El estudiante no demuestra apropiación del vocabulario acerca de los medios de comunicación que se abordó durante la sesión de clases.	El estudiante reconoce algunas palabras del vocabulario acerca de los medios de comunicación que se abordó durante la sesión de clases.	El estudiante reconoce y señala el significado de algunas palabras del vocabulario acerca de los medios de comunicación que se abordó durante la sesión de clases.	El estudiante de manera excelente reconoce, describe y ejemplifica el significado de algunas palabras del vocabulario acerca de los medios de comunicación que se abordó durante la sesión de clases. Llegando a establecer algunas analogías.
	Definición de Características y su relación con situaciones de la cotidianidad	No identifica características acordes a cada medio de comunicación, tampoco establece relaciones con situaciones de la cotidianidad.	Identifica algunas características para algunos medios de comunicación pero se le dificulta explicar su relación con situaciones de la cotidianidad.	Identifica características para los medios de comunicación e intenta explicar o argumentar situaciones de la cotidianidad con algunas ideas o palabras.	Excelentemente identifica las características de cada tipo de medios de comunicación, además explica, argumenta y establece analogías con diferentes situaciones reales de la cotidianidad.

Anexo 46. Rúbricas de Valoración, aula 4°B

		NIVELES DE COMPRENSIÓN			
		NIVEL INGENUO	NIVEL NOVATO	NIVEL APRENDIZ	NIVEL MAESTRÍA
CRITERIOS	Problema y Contexto de la Situación	No se reconocen o evidencian el problema y contexto de la situación.	Se evidencia la presencia de un problema, pero el contexto no es muy claro.	Menciona situaciones del contexto escolar en las que plantea un problema para utilizar la división.	Claramente se evidencia una situación problema en el contexto escolar, pero además, también lo relaciona con otras situaciones de la vida cotidiana.
	Resolución de la División	No se desarrolla el proceso de la división.	Inicia el proceso de la división pero presenta falencias para continuar con el mismo.	Tiene en cuenta la separación de cifras y el orden de los números pero se pierde en el cálculo de las operaciones.	Desarrolla excelentemente el proceso de la división teniendo en cuenta la separación de cifras, el orden de los números y el cálculo de las operaciones.
	Términos de la División	No señala los términos de la división en ninguna de las operaciones.	Señala algunos términos de la división pero no corresponde con el orden correcto de los mismos.	Señala correctamente algunos términos de la división en todas las operaciones.	Señala de forma clara y correcta todos los términos de la división, en las todas las operaciones.
	Tipo de División	No identifica el tipo de división (exacta o inexacta).	Identifica el tipo de división (exacta o inexacta) pero no logra explicarla o argumentarla.	Identifica el tipo de división (exacta o inexacta) e intenta explicarla con algunas ideas o palabras.	Excelentemente identifica el tipo de división (exacta o inexacta) y la argumenta con algunas explicaciones y otros ejemplos concretos.

Anexo 47: Rúbricas de Valoración, aula 4°C

Nivel	Criterios
Ingenuo	<ul style="list-style-type: none"> • Desconoce la importancia de comunicar las historias de su región. • Poco interés al momento de utilizar distintas formas de dar a conocer una narración. • Se le dificulta escribir sobre temas de su región.
Novato	<ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia poca comprensión sobre la importancia de comunicar las historias de la región. • Escribe lo necesario en una narración. • Demuestra poca creatividad para mostrar las distintas formas de dar a conocer una narración.
Aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe explicar el tópico generativo. • Sabe escribir una narración coherente. • Tiene claro la importancia de comunicar las historias de su región, sin embargo, demuestra creatividad limitada al momento de darla a conocer.
Maestría	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene comprensión del tópico generativo. • Se evidencia comprensión sobre los elementos y la estructura del texto narrativo al momento de redactar una narración. • Demuestra creatividad al demostrar por medio de la utilización de sistemas simbólicos la importancia de comunicar las narraciones que hacen parte de la historia de la región.

*Institución Educativa Normal Superior de
San Juan del Cesar, La Guajira.
Básica Primaria*

Name: _____ Grade: 4th _____ Date: _____

Nivel	Criterios	
Bajo – Ingenuo	<ul style="list-style-type: none"> • Desconoce la importancia de los antónimos para comunicar un mensaje intencional. • Poco interés al momento de utilizar los antónimos en un contexto real. • Se le dificulta escribir oraciones con antonimia. 	
Básico – Novato	<ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia poca comprensión sobre la importancia de los antónimos para comunicar un mensaje intencional. • Escribe oraciones claras haciendo uso de la antonimia. • Demuestra poca creatividad para mostrar las distintas formas hacer oraciones con antónimos. 	
Alto – Aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe explicar el tema de la clase. • Sabe escribir oraciones haciendo uso de la antonimia. • Tiene claro la importancia de los antónimos para comunicar un mensaje intencional. 	
Superior – Maestro	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene comprensión del tema. • Se evidencia comprensión del tema al momento de clasificar las palabras en antónimos. • Demuestra creatividad al demostrar por medio de la utilización de las palabras antónimas en un contexto real, la importancia de comunicar un mensaje claro a los demás. 	

Anexo 48. Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 1°C




Anexo 49. Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 1ºD



Anexo 50. Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 4ºB

CARNAVAL DE BARRANQUILLA



El carnaval de Barranquilla es una de las fiestas urbanas de mayor tradición del país. Fue traída por españoles y portugueses como una tradición cristiana para celebrar los días anteriores a la Cuaresma, época de recogimiento y oración.

El veinte de enero se prenden los fuegos que anticipan el carnaval, con un desfile presidido por la primera autoridad de la ciudad y la reina del evento, quien da lectura al bando, mediante el cual se concede licencia a toda la población para bailar, disfrazarse y estar muy alegres.

Toda la población se alista para la llegada de **La Guacherna** o desfile callejero nocturno, que se celebra una semana antes del sábado del carnaval.

Con la **batalla de flores** se inician las actividades desde el sábado hasta el martes antes de la Cuaresma. Comienzan entonces los desfiles de carrozas, de reinas, los disfraces, las orquestas, las papayeras y todo el bullicio posible que, sumado al confeti, a la serpentina y a los colorantes, inundan de alegría, todos los corazones costeños y los de todo el pueblo colombiano.

Al día siguiente empieza la **Gran Parada**, donde se muestran las danzas tradicionales, los enmascarados, las marimondas y los capuchones, que al ritmo de las cumbiambas, letanías y comedias callejeras, se toman las principales calles de la ciudad.

La danza del torito, la danza del Congo, las del paloteo, son unas de las tantas que se muestran en este monumental desfile.

El lunes se celebra La Reconquista del carnaval del sur en la cual un grupo de pregoneros disfrazados representa la vinculación del pueblo a esta fiesta. Este mismo día se celebra el Festival de las Orquestas.

Toda esa alegría y diversión, continúa hasta el martes, cuando se inicia la muerte de **Joselito Carnaval**, personaje símbolo de las festividades, y quien es enterrado con mucha pompa, en una ciudad ya fatigada por las celebraciones.

I. CONTESTA:

- ¿Por qué celebran los costeños los carnavales? _____
- ¿Qué origen tiene el Carnaval? _____
- ¿Quiénes asisten o pueden asistir a estas fiestas? _____
- ¿Qué significado tiene la lectura del bando y quiénes lo realizan? _____
- ¿Cómo se prepara la población para celebrar los carnavales? _____

2. DE ACUERDO CON LA INFORMACIÓN DE LA LECTURA, DIBUJA UNA ESCENA DEL CARNAVAL DE BARRANQUILLA.

VOCABULARIO

Observa las siguientes series de palabras y responde: ¿Cómo se formaron las palabras de cada columna?

Carnaval	Cumbia	Disfraz	Máscara
Carnavalito	Cumbiamba	Disfrizado	Mascarita
Carnavalón	Cumbión	Disfrazar	Mascarón
Carnavalesco	Cumbiambera	Disfracito	Mascarero

Diversión

20

Sopa Carnavalera

E	U	Q	A	R	D	N	A	M	E	D	E	T	N	A	R	I	M	L	A	O	L	T	L	D	G
A	P	I	E	D	E	S	C	A	L	Z	O	N	I	R	D	A	P	L	E	Z	K	A	L	C	R
C	R	A	F	A	M	S	O	N	I	P	S	O	L	N	E	E	U	G	N	E	D	N	U	A	A
E	R	I	D	O	L	E	T	O	D	N	A	L	I	A	B	L	A	Z	O	N	A	G	V	L	N
M	I	K	I	O	S	Q	U	I	T	O	C	O	L	O	S	O	N	E	L	P	A	A	I	I	P
E	S	O	J	N	A	S	N	E	N	I	R	O	V	L	O	P	S	A	O	S	T	N	A	P	A
S	L	S	E	F	O	R	M	O	E	L	D	E	S	O	R	D	E	N	S	Q	S	A	D	S	R
O	O	E	L	H	I	G	U	E	R	O	N	O	C	N	E	T	R	I	G	L	E	Z	E	O	A
N	S	H	O	S	A	N	O	E	L	A	M	A	C	S	A	L	O	H	U	T	U	O	L	R	D
A	P	I	S	O	C	I	M	A	N	I	D	S	O	L	A	P	E	C	E	E	Q	A	O	U	A
R	A	S	C	L	O	S	M	A	C	H	E	T	E	R	O	S	D	N	R	R	R	R	C	S	C
R	T	T	O	R	E	R	R	U	B	N	O	L	A	S	L	G	A	E	R	O	O	E	O	L	A
O	I	O	M	Z	K	S	O	M	I	S	I	R	U	D	S	O	L	O	I	S	E	D	S	E	N
G	N	R	E	S	O	C	I	L	E	D	O	C	I	S	S	O	L	R	L	Y	D	A	K	D	I
A	E	I	R	T	E	N	L	A	V	A	L	L	E	N	A	T	A	T	L	C	L	T	A	A	T
L	S	A	C	F	O	G	A	T	A	R	E	T	S	E	A	L	T	S	E	A	A	S	R	T	R
C	D	D	I	L	A	T	O	R	T	A	L	A	S	E	L	V	A	E	R	S	V	U	E	S	A
L	E	E	A	J	A	P	E	D	A	S	A	C	A	L	K	Z	B	U	O	A	I	G	T	I	M
U	C	A	N	A	Y	O	N	A	C	O	L	A	Y	U	P	A	L	C	S	D	T	A	N	U	N
B	U	M	T	L	O	S	B	O	R	I	N	Q	U	E	N	O	O	E	O	O	S	L	A	Q	A
E	B	O	E	B	A	I	L	E	S	P	O	P	U	L	A	R	E	S	S	S	E	A	P	N	S
S	A	R	E	M	L	A	P	E	R	T	N	E	O	R	E	P	S	E	E	T	F	I	A	O	A
E	L	C	A	S	T	I	L	L	O	A	N	A	C	E	A	T	A	M	L	L	U	V	L	C	M
N	O	C	H	E	S	D	E	A	C	O	R	D	E	O	N	N	E	T	N	O	C	N	E	T	V
O	D	A	R	P	L	E	N	O	L	A	S	E	R	O	L	F	E	D	A	L	L	A	T	A	B
D	E	R	R	O	C	H	E	J	U	V	E	N	I	L	P	M	U	I	D	A	L	L	A	P	S

Te espero entre palmeras
 Los patines de cuba
 La selva
 La gustadera
 Bailando te lo dire
 Ten con ten
 La gorra no se me cae
 Los almirante de mandraque
 Polvorín en san José
 Mi kiosquito
 Los macheteros
 Conquista del sur
 Noches de acordeón
 Solteros y casados

Dengue en los pinos
 La vallenata
 Se formó el desorden
 A pie descalzo
 Mata e cana
 La pantera
 Fogata
 Clubes
 Los borinqueños
 Bailes polpulares
 Batalla de flores
 Derroche juvenil
 Salon El Prado
 Secuestro en China

Los comerciantes
 El higerón
 La caza de paja
 Las camaleonas
 La puya loca
 Festival de orquesta
 Historia de amor
 Tanganazo
 Los durisimos
 Canayón
 San martín
 El Castillo
 Secuestro de Cuba
 KZ

Los sicodélicos
 El padrino
 La zona
 Palladium
 La estera
 Los guerrilleros
 La torta
 A pleno sol
 Salon burrero
 Los dinámicos
 Gran parada
 Calypso
 Lluvia de locos

Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 4°B



Anexo 51. Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 4°C



Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 4°C

MARTES 31 DE OCTUBRE

Recreo literario

Lugar: Frente a la biblioteca del colegio.

Hora: De 9:00 a.m. a 10:00 a.m.

Invita: 4°

Sólo necesitas ganas de

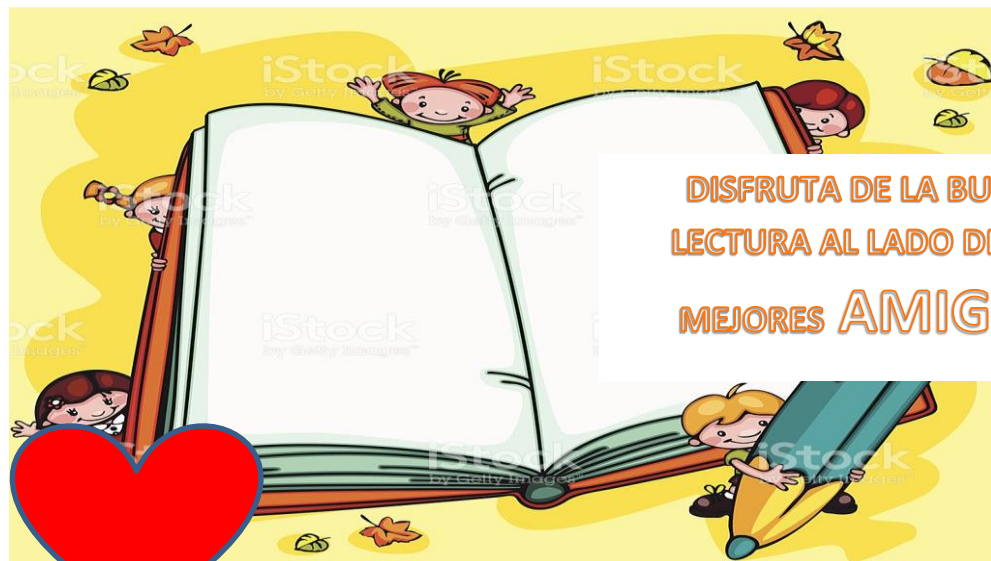
Leer

y tu mejor Disfraz.



**Halloween
Reading**

Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 4°C



DISFRUTA DE LA BUENA
LECTURA AL LADO DE TUS
MEJORES AMIGOS

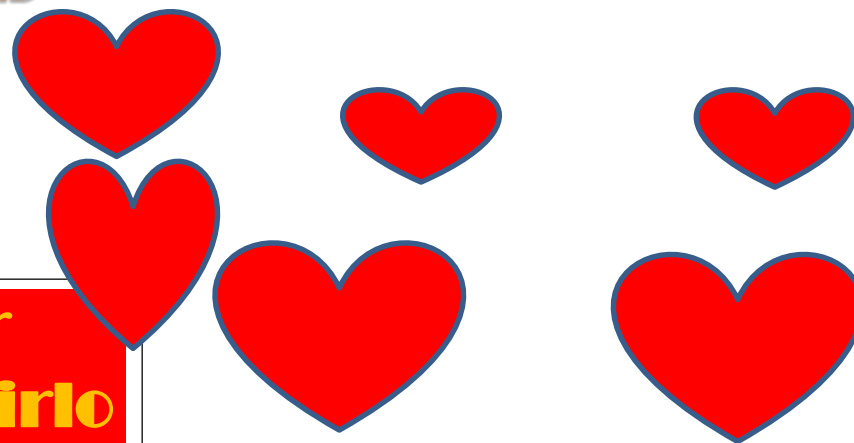
LECTO-COMPARTIR DE AMOR Y AMISTAD

Lugar: La enrramada.

Hora: De 9:40 a.m. a 10:10 a.m.

Invita: 4°

**Solo necesitas traer
un libro y compartirlo
con tus amigos...**



Lecturas en Espacios y Fechas Contextualizadas, aula 4°C

