

MODIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: UN EJERCICIO DE REFLEXIÓN DESDE  
LA PLANEACIÓN PARA FORTALECER LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LA  
LECTURA



Betty Ruth Blanchar Pérez

Alexander Martínez Villazón

Aidith Ramírez Guerra

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

RIOHACHA, 2018

MODIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: UN EJERCICIO DE REFLEXIÓN DESDE  
LA PLANEACIÓN PARA FORTALECER LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LA  
LECTURA



Betty Ruth Blanchar Pérez

Alexander Martínez Villazón

Aidith Ramírez Guerra

Tesis para optar al título de Magister en Pedagogía

Asesora Nubia Beatriz Rodríguez Castro

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

RIOHACHA, 2018

## DEDICATORIA

Dedico este logro

A Dios todo Poderoso, por darme las fuerzas necesarias.

A mi Madre, por enseñarme el trabajo arduo.

A mi esposo Eudes José, por su paciencia y comprensión.

A mis hijos Karen, Alfonso y Eudes A; por ser mi inspiración.

A mi nieto Thiago José, por llenar de alegría mi existir.

A mis estudiantes, por ser fuente de maravillosas experiencias.

Al Ministerio de Educación por brindarme la oportunidad de cualificar mi profesión.

A la Universidad de la Sábana por enseñarme que ¡Ser profesor vale la pena!

*Betty Ruth Blanchar Pérez*

Este triunfo lo dedico principalmente a Dios, porque siempre me ha guiado por el mejor camino  
para lograr mis objetivos y metas

Lo dedico a la memoria de mi madre Lucinda María Villazón y mi padre José David Martínez,  
quienes me orientaron desde niño para ser una persona de bien

A mi esposa Marilín Arrieta, mis hijos, Luiyi, Alex, Luis, Alexander, Raúl, Adrel y José David  
por su apoyo incondicional durante el desarrollo de esta investigación.

De igual manera, a todos los docentes, amigos y familiares con los cuales he tenido la  
oportunidad de compartir los mejores momentos de mi vida y que me han animado a seguir  
adelante cuando he encontrado dificultades.

Sinceramente.... Muchas gracias.

*Alexander David Martínez Villazón*

Dedico este logro

Al creador mi señor, por brindarme la entereza para alcanzar esta meta.

A mis padres; Jacob Alfonso Ramírez, que hoy me guía desde el cielo, a mi madre Aidee María

Guerra por estar siempre junto a mí.

A mi reina, la joven de la mirada picara, Ailyn Isabel, a Harold Ricardo, el caballero de la casa,

al amor de todos, Nelson Enrique Royero Ramírez y muy especialmente a mi esposo Harold

Enrique Royero Gámez, por esa entrega y cuidado a la familia en mis momentos de lucha y

ausencia.

Al Ministerio de Educación Nacional por abrir estos espacios para dar continuidad a la

superación personal y profesional.

A la Universidad de la Sábana por permitirme formar parte de su familia, porque con ellos

aprendí que ¡formar parte de la familia sabana vale la pena!

*Aidith Ramírez Guerra*

## **AGRADECIMIENTOS**

Este proyecto se realizó gracias al Ministerio de Educación Nacional, en unión con la Universidad de la Sabana y su programa Maestría en Pedagogía extensión La Guajira, a la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón, quienes brindaron su apoyo económico y académico para la consecución de esta meta.

Asimismo, se reconoce y agradece la dedicación incondicional de nuestra asesora, Nubia Beatriz Rodríguez Castro, al coordinador académico Carlos Humberto Barreto Tovar, al director de la maestría John Alexander Alba Vázquez por su aporte a la cualificación personal y profesional.

## Tabla de Contenido

|  |           |
|--|-----------|
| Capítulo I .....   | 4         |
| <b>1. Planteamiento del problema .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>1.1. Antecedentes del problema.....</b>   | <b>4</b>  |
| <i>1.1.1. Pruebas saber 2014-2016.....</i>   | <i>4</i>  |
| <i>1.1.2. Revisión del proyecto educativo institucional (PEI).....</i>             | <i>12</i> |
| <i>1.1.3. Diarios de campos y observaciones de clases.....</i>                     | <i>13</i> |
| <i>1.1.4. Antecedentes a nivel internacional, nacional y regional. ....</i>        | <i>16</i> |
| <b>1.2 Justificación .....</b>   | <b>19</b> |
| <b>1.3 Pregunta de investigación.....</b>  | <b>21</b> |
| <b>1.4 Objetivos .....</b>   | <b>22</b> |
| <b>1.4.1 Objetivo General .....</b>  | <b>22</b> |
| <b>1.4.2 Objetivos Específicos .....</b>   | <b>22</b> |
| Capítulo II.....   | 23        |
| <b>2. Referentes Teóricos .....</b>  | <b>23</b> |
| <b>2.1. Estado del Arte .....</b>  | <b>23</b> |
| <b>2.2.1. ¿Qué es la práctica docente? .....</b>                                   | <b>28</b> |
| <i>2.2.1.1. ¿Cuáles son las dimensiones de la práctica docente? .....</i>          | <i>30</i> |
| <b>2.2. ¿Qué es planeación? .....</b>  | <b>32</b> |
| <b>2.2.1. ¿Por qué es importante planear una clase? .....</b>                      | <b>36</b> |
| <b>2.2.2. ¿Para qué nos sirve la planeación del aprendizaje? .....</b>             | <b>37</b> |
| <b>2.2.3. ¿Cuáles son las características de la planeación? .....</b>              | <b>37</b> |
| <b>2.2.4. ¿Qué clases de planeación existen? .....</b>                             | <b>38</b> |
| <b>2.2.5. ¿Cuál es la estructura de una planeación? .....</b>                      | <b>40</b> |
| <b>2.2.6. ¿Cómo se planearon nuestras clases? .....</b>                            | <b>44</b> |
| <b>2.3. ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? .....</b>                        | <b>45</b> |
| <b>2.3.1. ¿Cuáles son los elementos de la enseñanza para la comprensión? .....</b> | <b>46</b> |
| <i>2.3.1.1. ¿Qué son los tópicos generativos? .....</i>                            | <i>46</i> |

|              |  |    |
|--------------|--|----|
| 2.3.1.2.     | <i>¿Qué es una meta de comprensión?</i>  | 47 |
| 2.3.1.3.     | <i>¿Qué es un desempeño de comprensión?</i>                                    | 48 |
| 2.3.1.4.     | <i>¿Qué es la evaluación diagnóstica continua?</i>                             | 49 |
| 2.4.         | <i>¿Qué es leer?</i>   | 49 |
| 2.5.         | <i>¿Por qué es importante leer?</i>  | 50 |
| 2.6.         | <i>¿Por qué es importante desarrollar habilidades para ser un buen lector?</i> | 52 |
| 2.7.         | <i>¿Qué es la comprensión de la lectura?</i>                                   | 54 |
| 2.8.         | <i>¿Cuáles son los niveles de la comprensión de la lectura?</i>                | 55 |
| 2.8.1.       | Nivel literal  | 55 |
| 2.8.2.       | Nivel inferencial  | 56 |
| 2.8.3.       | Nivel crítico intertextual   | 56 |
| 2.9.         | La Comprensión de la Lectura desde el área de Tecnología e informática         | 57 |
| 2.10.        | La comprensión de la lectura en matemáticas                                    | 60 |
| 2.11.        | La comprensión de la lectura desde lenguaje                                    | 61 |
| 2.11.1.      | <i>¿Cómo se adquiere la comprensión de la lectura?</i>                         | 62 |
| 2.11.2.      | <i>¿Cómo se manifiesta la comprensión de la lectura?</i>                       | 63 |
| Capítulo III |  | 64 |
| 3.           | Metodología  | 64 |
| 3.1.         | Enfoque  | 64 |
| 3.2.         | Alcance  | 65 |
| 3.3.         | Diseño de investigación-acción   | 66 |
| 4.           | Contextos  | 69 |
| 4.1.         | Contexto local   | 69 |
| 4.1.1.       | <i>Ubicación geográfica del municipio de Fonseca</i>                           | 69 |
| 4.1.2.       | <i>Población</i>   | 70 |
| 4.3.         | Contexto de aulas  | 72 |
| Capítulo V   |  | 78 |
| 5.           | Dimensiones, Categorías y Subcategorías  | 78 |
| 5.1.         | Dimensión de Enseñanza   | 78 |
| 5.2.         | Dimensión de Aprendizaje   | 79 |
| 5.3.         | Dimensión de Pensamiento   | 81 |

|  |            |
|--|------------|
| VI Capítulo .....  | 84         |
| <b>6 Fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información</b> .....                  | <b>84</b>  |
| <b>6.1 Grabaciones de clase</b> .....  | <b>84</b>  |
| <b>6.2 Planeaciones de clase</b> .....   | <b>85</b>  |
| <b>6.3 Diario de campo</b> .....   | <b>86</b>  |
| <b>6.4 Fotografías</b> .....   | <b>86</b>  |
| <b>6.5 Herramientas de evaluación</b> .....  | <b>86</b>  |
| <b>6.5.1 Rúbrica o matriz de evaluación</b> .....  | <b>87</b>  |
| <b>6.5.2 Lista de chequeo</b> .....  | <b>88</b>  |
| <b>6.6 Herramientas de visibilización del pensamiento</b> .....                                    | <b>88</b>  |
| <b>6.6.1 Rutinas de Pensamiento</b> .....  | <b>88</b>  |
| <b>6.6.2 Registro en las libretas de los estudiantes</b> .....                                     | <b>89</b>  |
| <b>6.6.3 Trabajos escritos</b> .....   | <b>89</b>  |
| VII Capítulo .....   | 90         |
| <b>7 Ciclos de reflexión</b> .....   | <b>90</b>  |
| <b>7.1 Ciclo de reflexión de la docente investigadora Betty Ruth Blanchar Pérez, aula 1.</b><br>91 |            |
| <b>7.6 Ciclo de reflexión del docente investigador Alexander Martínez, aula 2.</b> .....           | <b>101</b> |
| <b>7.7 Ciclo de reflexión de la docente investigadora Aidith Ramírez, aula 3.</b> .....            | <b>110</b> |
| <b>4.1. Ciclos de reflexión grupal</b> .....   | <b>119</b> |
| .....  | 123        |
| Capítulo VIII.....   | 131        |
| <b>8 Resultados de investigación</b> .....   | <b>131</b> |
| <b>8.8 Análisis de los resultados obtenidos antes y ahora a nivel grupal</b> .....                 | <b>202</b> |
| Capítulo IX.....   | 206        |
| <b>9 Conclusiones y recomendaciones</b> .....  | <b>206</b> |
| <b>9.1 Conclusiones</b> .....  | <b>206</b> |
| <b>9.2 Recomendaciones</b> .....   | <b>208</b> |
| <b>9.3 Preguntas que emergen a partir de la investigación</b> .....                                | <b>210</b> |
| <b>Referencias Bibliográficas</b> .....  | <b>211</b> |
| <b>Anexos</b> .....  | <b>224</b> |

## Lista de Tablas

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Categoría de análisis .....   | 82  |
| Tabla 2. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Enseñanza, aula 1. ....  | 92  |
| Tabla 3. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Aprendizaje, aula 1.....   | 95  |
| Tabla 4. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Pensamiento, aula 1.....   | 99  |
| Tabla 5. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Enseñanza, aula 2. ....  | 102 |
| Tabla 6. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Aprendizaje, aula 2.....   | 105 |
| Tabla 7. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Pensamiento, aula 2.....   | 107 |
| Tabla 8. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Enseñanza, aula 3.....   | 110 |
| Tabla 9. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Aprendizaje, aula 3.....   | 114 |
| Tabla 10. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Pensamiento, aula 3.....  | 116 |
| Tabla 11. Ciclo de reflexión grupal Dimensión de Enseñanza.....  | 120 |
| Tabla 12. Ciclo de reflexión grupal Dimensión de Aprendizaje.....  | 123 |
| Tabla 13. Ciclo de reflexión grupal Dimensión de Pensamiento.....  | 127 |
| Tabla 14. Análisis de resultados de la situación institucional antes, Dimensión Enseñanza. Aula 1.....   | 132 |
| Tabla 15. Análisis de resultados de la situación institucional antes, Dimensión Aprendizaje. Aula 1.....   | 135 |
| Tabla 16. Análisis de resultados de la situación institucional antes, Dimensión Pensamiento. Aula 1.....   | 141 |
| Tabla 17. Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativo y reflexivo, por parte de los docentes investigadores desde la dimensión enseñanza. Aula 1 ..... | 142 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 18. . Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativo y reflexivo, por parte de los docentes investigadores desde la dimensión Aprendizaje. Aula 1..... | 145 |
| Tabla 19. Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativo y reflexivo, por parte de los docentes investigadores desde la dimensión Pensamiento. Aula 1 .....  | 152 |
| Tabla 20. Análisis de resultados de la situación institucional antes, Dimensión Enseñanza. Aula 2.....  | 153 |
| Tabla 21. Análisis de resultados de la situación institucional antes, Dimensión Aprendizaje. Aula 2.....  | 155 |
| Tabla 22. Análisis de resultados de la situación institucional antes, Dimensión Pensamiento. Aula 2.....  | 160 |
| Tabla 23. Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativa y reflexiva, por parte de los docentes investigadores desde la Dimensión Enseñanza. Aula 2.....     | 161 |
| Tabla 24. Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativa y reflexiva, por parte de los docentes investigadores desde la Dimensión Aprendizaje. Aula 2. ....  | 164 |
| Tabla 25. Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativa y reflexiva, por parte de los docentes investigadores desde la Dimensión Pensamiento. Aula 2. ....  | 170 |
| Tabla 26. Análisis de resultados de la situación institucional antes, Dimensión Enseñanza. Aula 3.....  | 172 |
| Tabla 27. Análisis de resultados de la situación institucional antes, Dimensión Aprendizaje. Aula 3.....  | 175 |
| Tabla 28. Análisis de resultados de la situación institucional antes, Dimensión Pensamiento. Aula 3.....  | 181 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 29. Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativa y reflexiva, por parte de los docentes investigadores desde la Dimensión Enseñanza. Aula 3.....     | 183 |
| Tabla 30 . Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativa y reflexiva, por parte de los docentes investigadores desde la Dimensión Aprendizaje. Aula 3. .... | 186 |
| Tabla 31. Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativa y reflexiva, por parte de los docentes investigadores desde la Dimensión Pensamiento. Aula 3. ....  | 193 |
| Tabla 32. Análisis de los resultados obtenidos desde la Dimensión Enseñanza a nivel grupal  | 194 |
| Tabla 33. Análisis de los resultados obtenidos desde la Dimensión Aprendizaje a nivel grupal<br>.....   | 196 |
| Tabla 34. Análisis de los resultados obtenidos desde la Dimensión Pensamiento a nivel grupal<br>.....   | 201 |
| Tabla 35. . Análisis de resultados desde la Dimensión Enseñanza de los ciclos de reflexión individual y grupal. ....  | 202 |
| Tabla 36. . Análisis de resultados desde la Dimensión Aprendizaje de los ciclos de reflexión individual y grupal. ....  | 203 |
| Tabla 37. Análisis de resultados desde la Dimensión Pensamiento de los ciclos de reflexión individual y grupal .....  | 204 |

## Lista de Figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1. Comparativo anual Pruebas Saber del área de Lenguaje del Grado Quinto entre los años 2014 y 2016.....     | 5  |
| Figura 2. Fortalezas y Debilidades relativas en las Competencias evaluadas en Lenguaje del Grado Quinto.....        | 6  |
| Figura 3. Comparativo anual Pruebas Saber del área de Lenguaje del Grado Tercero entre los años 2014 y 2016. ....   | 7  |
| Figura 4. Fortalezas y Debilidades relativas en las Competencias evaluadas en Lenguaje del Grado Tercero.....       | 8  |
| Figura 5. Comparativo anual Pruebas Saber del área de Matemáticas del Grado Quinto entre los años 2014 y 2016 ..... | 8  |
| Figura 6. Fortalezas y Debilidades relativas en las Competencias evaluadas en Matemáticas del Grado Quinto.....     | 11 |
| Figura 7. Ubicación geográfica del municipio de Fonseca, La Guajira.....  | 69 |
| Figura 8. . Ubicación geográfica de la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón.....                                | 71 |
| Figura 9. Fotografía de la entrada principal de la Institución Juan Jacobo Aragón.....                              | 71 |

## Resumen

La presente investigación tuvo como propósito modificar la práctica docente desde las planeaciones colaborativas con la adopción del Marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y las habilidades de la lectura propuestas por Alfonso y Sánchez (2009). La población que integra este proceso está conformada por los estudiantes de los grados tercero y quinto de la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón, con edades entre los siete y catorce años.

En este sentido, el alcance descriptivo explicativo sirvió para atender la problemática como un fenómeno académico que puede aportar en gran medida al conocimiento pedagógico, mediante un enfoque cualitativo y con base en el diseño de investigación-acción, con el uso de instrumentos para la recolección de información como: planeaciones y grabaciones de clases, diarios de campo, fotografías, herramientas de evaluación y visibilización del pensamiento; que permitieron generar varios ciclos de reflexión.

Para concluir, la investigación mostró que a través de la implementación de planeaciones colaborativas desde la EpC y la inclusión de habilidades para la lectura, el estudiante se apropia de los niveles de comprensión y los docentes mejoran sus prácticas, al comprenderlas, analizarlas y reflexionar sobre el proceso que lleva en el aula.

**Palabras claves:** Práctica, habilidad, lectura, comprensión, planeación, pensamiento, aprendizaje.

## **Abstract**

The purpose of this research was to modify the teaching practice from collaborative planning with the adoption of the Comprehension Teaching Framework (Epc) and the reading skills proposed by Alfonso and Sánchez (2009). The population that integrates this process is conformed by the students of the third and fifth grades of the Educational Institution Juan Jacobo Aragón, with ages between seven and fourteen years.

In this sense, the explanatory descriptive scope served to address the problem as an academic phenomenon that can contribute greatly to pedagogical knowledge, through a qualitative approach and based on the design of action research, with the use of instruments for the collection of information such as: planning and recording of classes, field diaries, photographs, assessment tools and visibility of thought; that allowed generating several reflection cycles.

To conclude, the research showed that through the implementation of collaborative planning since the EpC and the inclusion of reading skills, the student appropriates levels of understanding and teachers improve their practices, to understand, analyze and reflect on the process that leads in the classroom.

**Keywords:** Practice, skill, reading, understanding, planning, thinking, learning.

## **Introducción**

Esta investigación está dirigida a mejorar la práctica docente de los investigadores desde las planeaciones para fortalecer los niveles de comprensión de la lectura en los estudiantes de la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón. Surge como una necesidad propia de la dinámica de aula, busca modificar la práctica del docente como una manera para que los estudiantes logren comprensiones y por ende aprendizajes significativos.

Metodológicamente, la investigación-acción fue utilizada como el mecanismo para abrir espacios de comprensión, análisis y reflexión de la práctica, con relación a la realidad del aula. En este sentido, para lograr el alcance propuesto, el equipo investigador se apoyó en diversos instrumentos de recolección y análisis de la información, donde las planeaciones, las grabaciones de clase, las herramientas de visibilización del pensamiento y de evaluación fueron el sustento del proceso investigativo, los cuales serán detallados en los siguientes capítulos.

En el primer capítulo se presenta una revisión y análisis de las pruebas Saber para las áreas de lenguaje y matemáticas del periodo comprendido por los años 2014-2016. Así mismo se hace un análisis del Proyecto Educativo Institucional, como también de los diarios de campo y antecedentes internacionales, nacionales y regionales. En este capítulo se relacionan la justificación, la pregunta de investigación y los objetivos del proyecto.

El segundo capítulo aborda los referentes teóricos, para lo cual se hace un rastreo minucioso sobre investigaciones similares a la presente. Estas se exponen en el estado del arte. Además, se revisan estudiosos de la práctica docente, la planeación, la Enseñanza para la Comprensión, la lectura, las habilidades lectoras, la comprensión de la lectura y los niveles de comprensión de la lectura. Así mismo, los autores de la presente investigación exponen sus

constructos sobre la comprensión de la lectura desde cada una de las áreas: matemáticas, tecnología e informática y lenguaje.

El tercer capítulo corresponde a la metodología, en este se declara el alcance, enfoque y el diseño de investigación en el cual se basa el proceso investigativo.

El cuarto capítulo hace referencia al contexto. En él se describe el contexto local, institucional y de aulas. Este último da cuenta de los aspectos situacional, mental y lingüístico presentes en cada una de las aulas.

El quinto capítulo corresponde a las dimensiones de Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento desde las categorías de planeación, habilidades lectoras, niveles de comprensión de la lectura e interpretación y las subcategorías ideas previas, construcción de conceptos, evaluación y razón o explicación.

El sexto capítulo nombra de forma clara y especifica los instrumentos de recolección y análisis de la información y la finalidad de su uso.

El séptimo capítulo muestra los ciclos de reflexión de cada docente al igual que los ciclos de reflexión grupal a los que llegaron los docentes investigadores en cada uno de los momentos del proceso investigativo.

El octavo capítulo da a conocer los resultados emanados de cada dimensión, categoría y subcategoría de la investigación realizada por los docentes, tanto de manera individual como grupal a la luz de la pregunta de la investigación y los objetivos de esta.

El noveno capítulo entrega las conclusiones y recomendaciones a partir del análisis de los resultados del proceso adelantado para dar respuesta al problema de investigación. De igual

manera, se plantea el conocimiento generado a partir del proceso de investigación, las recomendaciones y las acciones a seguir.

Por último, se entrega un listado de referencias bibliográficas que soportaron la investigación, además de un listado de anexos para brindar una mejor comprensión de las acciones realizadas.

## Capítulo I

### 1. Planteamiento del problema

#### 1.1. Antecedentes del problema

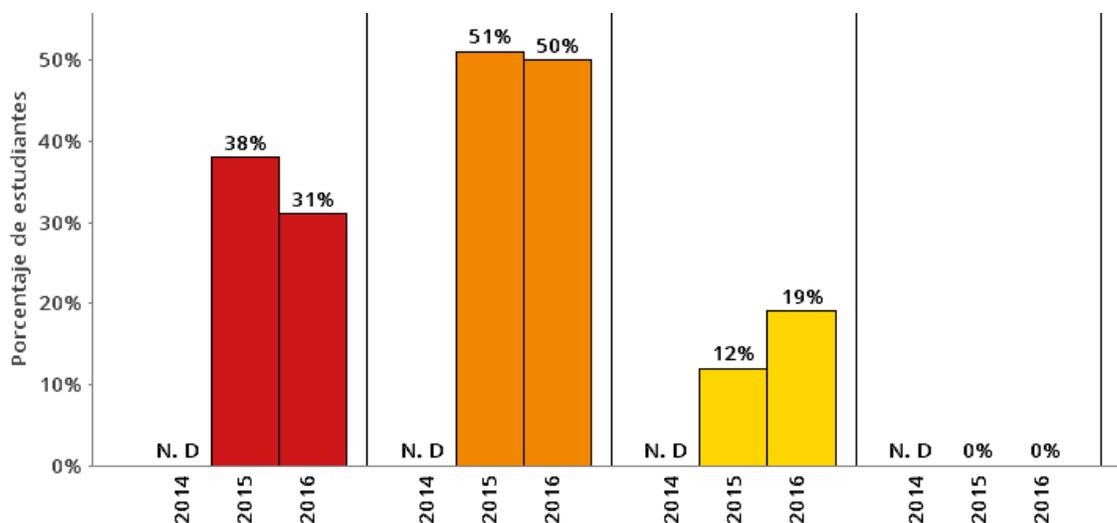
Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón, a partir del análisis de los resultados de las pruebas Saber, la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), los diarios de campo y la observación en clase. En estos ámbitos es donde se manifiestan las debilidades tanto en la competencia comunicativa-lectora de los estudiantes, como en la práctica docente desarrollada por los investigadores en cada una de las áreas con respecto a sus planeaciones. Estos ámbitos se desarrollan en los apartados siguientes.

##### *1.1.1. Pruebas saber 2014-2016.*

Una vez analizados los resultados de las pruebas Saber de las áreas lenguaje y matemáticas de los estudiantes de quinto y tercer grado en los últimos tres años se pudieron observar varios elementos que se plantean a continuación.

Durante este periodo en el grado quinto, para el área de lenguaje, no se registra ningún estudiante en el nivel avanzado. En el nivel satisfactorio se encuentra un 15.5% de los estudiantes, en el nivel mínimo el 50.5% y en el nivel insuficiente se encuentra un 34% de los estudiantes. Cabe destacar que no se cuenta con los resultados del año 2014 y por lo tanto no se puede observar el registro en este lapso de tiempo.

En la Figura 1 se muestran los niveles de desempeño que presentaron los grados quintos de la institución durante los años 2014, 2015 y 2016 correspondientes al área de lenguaje.



*Figura 1.* Comparativo anual Pruebas Saber del área de lenguaje del grado quinto entre los años 2014 y 2016. Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), 2014-2016.

Para ilustrar el proceso que se surte, se citan las competencias que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (en adelante ICFES) tiene en cuenta para evaluar las pruebas Saber en todo el territorio nacional. En cuanto a las competencias evaluadas en el área de lenguaje son agrupadas por el ICFES (2017) en las categorías que se enuncian a continuación.

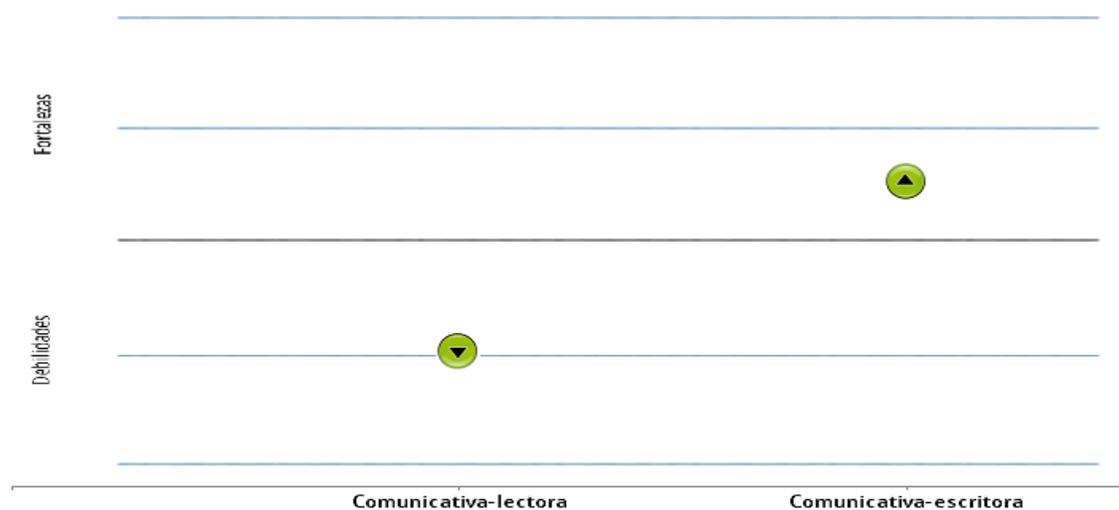
a) Competencia comunicativa lectora

Esta competencia hace referencia a 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. Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas. (Icfes, 2017, p. 17)

#### b) Competencia comunicativa escritora

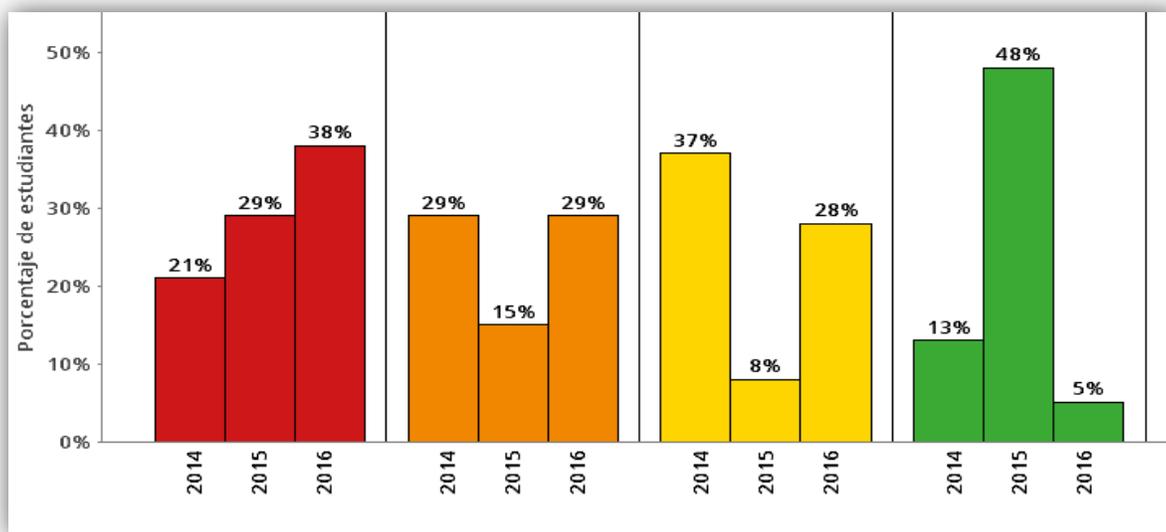
Se refiere a la producción de textos escritos, de manera que atiendan a los siguientes requerimientos: (a) responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; (b) cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración; y (c) utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas. (Icfes, 2017, p. 18.)



*Figura 2.* Fortalezas y Debilidades relativas en las Competencias evaluadas en Lenguaje del Grado Quinto. Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), 2016.

Con relación a los resultados institucionales, se puede evidenciar que para el año 2016 el comportamiento en la competencia lectora no ha mostrado ninguna mejoría. Esta situación es preocupante por su tendencia al descenso con respecto a los años anteriores. La figura 2 muestra las fortalezas y debilidades en cada competencia evaluada en la prueba de lenguaje para los grados quintos, correspondiente al año 2016.

Con respecto a la misma prueba, al analizar los resultados obtenidos por los estudiantes del grado tercero en el mismo periodo se observa que el 22% de los estudiantes están ubicados en el nivel avanzado, un 24% en satisfactorio al igual que en el nivel mínimo y un 30% en el nivel insuficiente. En cuanto a las competencias evaluadas se observa que la comunicativa escritora se fortalece mientras que la comunicativa lectora se debilita.



*Figura 3.* Comparativo anual Pruebas Saber del área de Lenguaje del grado tercero entre los años 2014 y 2016. Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2014-2016.

La figura 3 muestra los niveles de desempeño que presentaron los grados terceros de la institución durante los años 2014, 2015 y 2016. Por otro lado, la figura 4, muestra las fortalezas y

debilidades en las competencias evaluadas en la prueba de lenguaje para los grados terceros, correspondiente al año 2016.

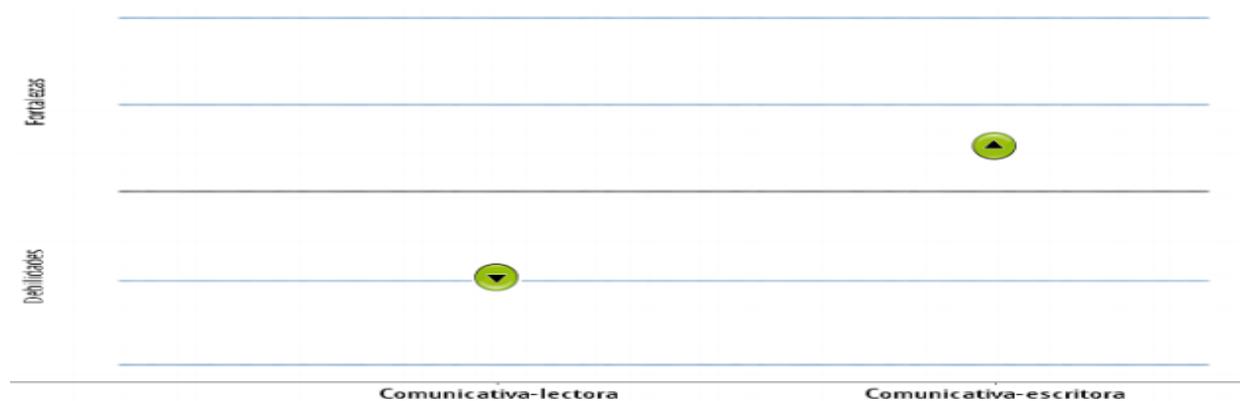


Figura 4. Fortalezas y Debilidades relativas en las Competencias evaluadas en Lenguaje del Grado Tercero. Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2016.

Por otra parte, al analizar los resultados obtenidos en el área de matemáticas para el período 2014-2016 en los grados quintos, se puede evidenciar que en el nivel avanzado se encuentra un 2.5% de los estudiantes, en el nivel satisfactorio un 15.5%, en el mínimo 44.5% y en el nivel insuficiente un 37.5%. La figura 5, muestra los niveles de desempeño que presentaron los grados quintos de la institución durante los años 2014, 2015 y 2016.

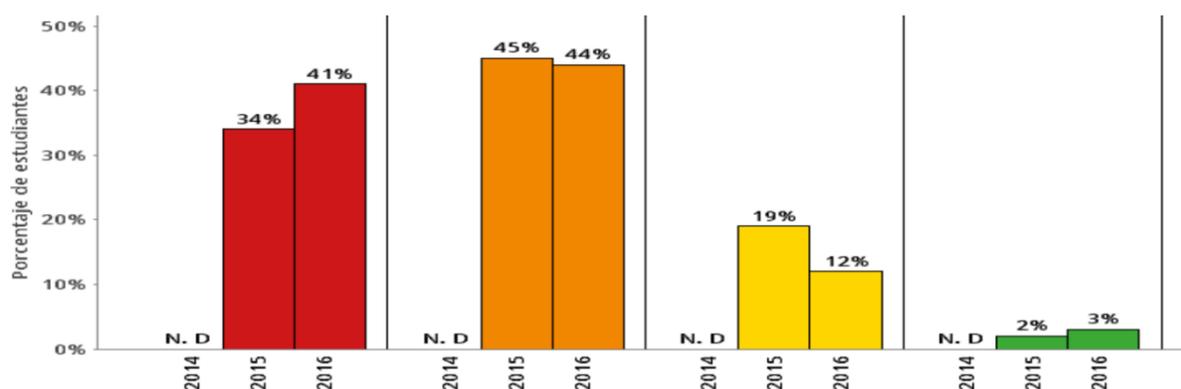


Figura 5. Comparativo anual Pruebas Saber del área de matemáticas del grado quinto entre los años 2014 y 2016. Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2014-2016.

Para el área de matemáticas en las pruebas Saber, el ICFES evalúa según los estándares básicos (2006), las siguientes competencias:

*Formulación, tratamiento y resolución de problemas.*

La competencia es definida como un proceso presente a lo largo de todas las actividades curriculares de matemáticas, porque las situaciones problema proporcionan el contexto inmediato en donde el quehacer matemático cobra sentido. Esto se da en la medida en que las matemáticas están ligadas a experiencias cotidianas y, por ende, son más significativas para los alumnos. (ICFES, 2006, p. 52)

En este sentido, la problemática radica en la manera como el docente aborda esta competencia en el área, pues estas formas inadecuadas de abordar la competencia se reflejan en la incomprensión de los estudiantes al momento de enfrentar estas situaciones. Esto se relaciona con los niveles de la comprensión de la lectura puesto que al leer la situación deben extraer información desde el nivel literal, para luego poder relacionar (nivel inferencial) qué operación matemática deben plantear y al finalizar poder sustentar los resultados obtenidos (nivel crítico).

*La modelación.*

Un modelo puede entenderse como un sistema figurativo mental, gráfico o tridimensional que reproduce o representa la realidad en forma esquemática para hacerla más comprensible. Es una construcción o artefacto material o mental, un sistema -a veces se dice también que es una estructura- que puede usarse como referencia para lo que se trata de comprender. Es una imagen analógica que permite volver cercana y concreta una idea o un concepto para su apropiación y

manejo. (ICFES, 2006, p. 52) Es decir, esta competencia está ligada a la relación de contextos, que debe realizar el estudiante en su estructura mental, para inferir información que le ayude a resolver una situación matemática. Por lo tanto, esta competencia está relacionada con el nivel inferencial de la comprensión de la lectura.

### *La comunicación.*

La adquisición y dominio de los lenguajes propios de las matemáticas ha de ser un proceso deliberado y cuidadoso que posibilite y fomente la discusión frecuente y explícita sobre situaciones, sentidos, conceptos y simbolizaciones, para tomar conciencia de las conexiones entre ellos y para propiciar el trabajo colectivo, en el que los estudiantes compartan el significado de las palabras, frases, gráficos y símbolos. (p. 54) Dicho de otro modo, esta competencia se evidencia en la utilización del lenguaje matemático tanto por el docente como por los estudiantes. Se presenta una dificultad en el aula cuando el docente no es constante en el uso del lenguaje propio del área y por lo tanto esto se refleja en sus estudiantes al momento de comunicar y socializar las actividades académicas que llevan a cabo.

### *El razonamiento*

Es decir, la competencia de razonamiento en el área de matemáticas, esta direccionada a la postura crítica asumida por los estudiantes con relación a los procesos que desarrollan en el área: “[...] permite percibir regularidades y relaciones; hacer predicciones y conjeturas; justificar o refutar esas conjeturas; dar explicaciones coherentes; proponer interpretaciones y respuestas posibles y adoptarlas o rechazarlas con argumentos y razones.” (ICFES, 2006, p. 54). Es de resaltar que existe una correlación entre el nivel crítico o intertextual de la comprensión de la lectura y esta competencia, puesto que ambas buscan que se desarrolle la capacidad de análisis

en los estudiantes. La problemática en esta competencia se hace evidente cuando los estudiantes dan respuestas sin explicaciones o razones a una actividad.

En cuanto a las competencias para el grado quinto, estas muestran debilidades en el razonamiento y la resolución, pues los estudiantes no realizan predicciones, conjeturas y explicaciones acerca de las situaciones que le plantea la prueba; mientras que la competencia de comunicación, se ubica en un nivel un poco mayor con respecto a las anteriores, pero no muestra un nivel de fortaleza. La figura 6, muestra las fortalezas y debilidades en las competencias evaluadas en la prueba de matemáticas para los grados quintos, correspondiente al año 2016.



Figura 6. Fortalezas y Debilidades relativas en las Competencias evaluadas en Matemáticas del Grado Quinto. Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2016.

En vista de la problemática y habiéndose consolidado los datos de pruebas Saber 2016, en donde sigue la debilidad de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de tercer y quinto grado es necesario formular un proyecto el cual busca mejorar los niveles de comprensión en los estudiantes.

### ***1.1.2. Revisión del proyecto educativo institucional (PEI).***

Al revisar el PEI de la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón, se encontró que en el área de lenguaje del grado sexto se plantea un proyecto titulado la lectura y la escritura a través del género literario. Esta propuesta está orientada al fortalecimiento y desarrollo del proceso lector y escritor en la institución. En este estudio se tiene como objetivo general potenciar la capacidad lectora de los estudiantes. A la vez los objetivos específicos están encaminados a estimular el componente actitudinal y aptitudinal incurso en el proceso lector.

Se debe agregar que este proyecto hace referencia a la falta de estrategias metodológicas aplicables para fomentar la práctica de la lectura y la escritura creativa a través del género literario. Por lo anterior, se ha evidenciado, a través de la elaboración de textos escritos, que los estudiantes aplican de manera incorrecta las normas gramaticales como es el caso de las reglas ortográficas. Algo similar sucede también con la falta de análisis e interpretación de textos tanto orales como escritos por parte de los estudiantes de la institución.

Lo expuesto anteriormente se considera un antecedente de la problemática de la lectura, dado que la debilidad en la comprensión de la lectura en los grados sextos es evidenciada en los resultados internos del área de lenguaje. Esta situación se considera heredada de la básica primaria, pues la población de sexto grado proviene en un 80% de la misma institución. Allí tiene origen una preocupación en los docentes de secundaria quienes plantean, por medio de sus programas, alternativas como el proyecto de lectura mencionado para darle solución a esta dificultad.

Es de aclarar que la existencia y desarrollo del mencionado plan no mostró evidencias de una debida apropiación de los niveles de la lectura y por ende del desarrollo de la competencia comunicativa y lectora de los estudiantes. Por esta razón, es de suma importancia plantear

acciones desde las planeaciones en la básica primaria y la debida articulación al currículo que permita el fortalecimiento de esta competencia en la población estudiantil desde las áreas de matemáticas, lenguaje e informática.

Con respecto a la planeación de clase, en la institución no existe un criterio unificado con relación a este aspecto, solo se han hecho observaciones de algunos elementos constitutivos; estos elementos son: un objetivo de aprendizaje, una motivación, el desarrollo de la clase, presentación de una actividad y tarea.

### ***1.1.3. Diarios de campos y observaciones de clases.***

En el análisis de las observaciones de clases registradas a través de los diarios de campo, se obtuvo información relacionada con la problemática que presentan los estudiantes en los niveles la comprensión de la lectura. En algunos casos desarrollan actividades que les permiten evidenciar su comprensión en el nivel literal, pero no se evidencia una conquista de los otros dos niveles: el inferencial y el crítico o intertextual.

En el área de tecnología e informática son notorias las dificultades cuando los estudiantes de los grados tercero y quinto no siguen las instrucciones dadas por escrito para el desarrollo de ejercicios prácticos en los cuales deben trabajar solos en el computador. (ver Anexo 1) Estas actividades son planeadas por la docente a través de la recopilación de textos de informática. Para esto se escogen los temas a desarrollar en clase y se organizan una serie de instrucciones explicadas inicialmente de manera magistral en el aula. Después de lo anterior se realiza el ejercicio práctico en la sala de informática en el cual se exponen primero a través del computador y el video proyector los pasos para realizar la actividad, los cuales son planteados desde instrucciones escritas; luego cada estudiante debe practicar por sí solo y realizar otra actividad

similar a la expuesta por la docente. Es de mencionar que la docente no seguía lineamientos del área, tampoco las orientaciones generales para la educación en tecnología.

Cabe mencionar que este tipo de práctica por parte del docente no lleva al estudiante a desarrollar un pensamiento acerca de las temáticas abordadas en clase. El docente es quien ejerce un liderazgo frente al trabajo en el aula, el estudiante es el receptor de los conocimientos expuestos, que posteriormente deberá replicar en los ejercicios planteados por su profesora, los cuales son diseñados para practicar pasos, seguir secuencias y entregar a la docente según sus pretensiones. Por lo anterior el estudiante no es autónomo para desarrollar la actividad con una propuesta propia.

De igual manera, para el área de lenguaje en el grado tercero, la situación se hace evidente a través de la puesta en práctica de diferentes actividades que exigen escribir, leer e interpretar lo escrito y leído; como ejemplo de estos podemos mencionar el análisis de un cuento, de una fábula o de una leyenda que requiere la aplicación de los procesos anteriores y el estudiante no logra cumplir con el compromiso; por lo tanto la docente adaptó un taller diagnóstico para valorar la comprensión de la lectura en este grado, en el que obtuvo los siguientes resultados (ver Anexo 2).

Por otra parte, para el desarrollo de las actividades, se realizaban planeaciones de clase que obedecían a la implementación de una temática orientada por los lineamientos institucionales y desarrollo de contenidos. Se hacía énfasis en ellos en el manejo y aplicación de las reglas gramaticales. Estas eran ejecutadas en la modalidad de clase magistral, en la explicación la docente era el centro de atención. Para calificar cómo respondían los estudiantes al tema tratado, la docente investigadora no planteaba actividades que permitieran evidenciar frente a las

temáticas abordadas. Solo implementaba una serie de ejercicios, entre ellos un listado de preguntas que debían responder los estudiantes atendiendo las pretensiones de la docente. No se daba la oportunidad de producción al estudiante limitándolo a un aprendizaje memorístico.

Asimismo, en el área de matemáticas en el Grado quinto se observaron dificultades relacionadas con la comprensión de la lectura en el momento en que los estudiantes desarrollaban la interpretación de situaciones problémicas. Al mismo tiempo, no lograban identificar con claridad la operación matemática que debían realizar para dar solución a las mismas. Además, no contaban con la habilidad para analizar, interpretar y comunicar los resultados obtenidos.

Para el desarrollo de las clases el docente colocaba el título en el tablero, luego dictaba el concepto y explicaba cuatro o cinco ejemplos relacionados con el tema. Posteriormente se asignaba un taller en clase el cual era revisado superficialmente y socializado en el tablero casi siempre por los estudiantes sobresalientes en el área de matemáticas, lo cual no permitía calificar el nivel de aprendizaje adquirido por los demás.

Finalmente, se dejaba una actividad para la casa, la cual consistía en asignar otros cinco ejercicios para que los estudiantes resolvieran. Estos eran revisados por el docente y socializados por algunos estudiantes en el tablero en la siguiente clase. Esta situación se repetía para el desarrollo de cada uno de los temas y en cada una de las aulas donde le correspondía desarrollar las clases al docente investigador.

En cuanto a la calificación de los conocimientos impartidos, el docente hacía evaluaciones en las cuales asignaba cinco operaciones matemáticas, cada una tenía el valor de un punto si estaba correcta la respuesta. Es decir, se aplicaba una evaluación sumativa. No se daba

importancia a los procesos que utilizaba el estudiante para dar solución a las operaciones, se omitía la realimentación.

#### ***1.1.4. Antecedentes a nivel internacional, nacional y regional.***

Se pueden observar a nivel internacional trabajos relacionados con el fortalecimiento de la comprensión de la lectura, planteados desde diferentes ángulos y estrategias; se destaca en particular el trabajo titulado El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. El objetivo del trabajo mencionado es plantear la importancia de desarrollar la comprensión lectora en Latinoamérica. Más específicamente, resalta la necesidad de trabajar las habilidades de comprensión a la par de la decodificación. Como posible estrategia se propone comenzar con la enseñanza temprana de una serie de elementos que están en la base de la comprensión, como el vocabulario, la gramática y las habilidades complejas de lenguaje oral, poniendo énfasis en la competencia narrativa. (Silva, 2014. p. 47)

Esta investigación se realiza desde una perspectiva internacional de carácter pedagógico que se centra en problemas de las instituciones educativas a nivel latinoamericano. Se le da esta mirada por los resultados de las pruebas del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) del 2012. Se demuestra que el rendimiento en la lectura en los países latinoamericanos se ha mantenido constante desde el 2009, y que los estudiantes no se encuentran preparados para enfrentar los desafíos actuales en cuanto a su componente lector.

En Ecuador, se desarrolló una investigación acerca de técnicas activas como herramientas para la comprensión lectora en los niños y niñas del quinto año de educación básica del Liceo Policial Bilingüe “Myr Galo Miño Jarrin” de la ciudad de Ambato, Ecuador. En esta investigación se buscaba dar solución al problema de la comprensión lectora y a la vez ayudar a

desarrollar un pensamiento más crítico con la implementación de técnicas activas. (Andrade, 2012).

A nivel nacional se puede mencionar un trabajo realizado en la ciudad de Bogotá por los docentes Grillo, Leguizamón y Sarmiento (2014), cuyo nombre es *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC*. Estos autores proponen a través de su proyecto:

El mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC en la Institución Educativa (IE) Roberto Velandia, sede Nuevo Milenio, ubicada en Mosquera, Cundinamarca; específicamente en el grado cuarto. (p. 17)

Del mismo modo, en la ciudad de Medellín se realizó un estudio titulado *La reflexión metacognitiva en una propuesta didáctica de lectura para niños de educación básica primaria con dificultades en la comprensión lectora*, el cual plantea una propuesta didáctica de intervención basada en unidades temáticas, la comprensión lectora y el uso de algunas estrategias de metacognición. El primer eje se entiende como la oportunidad de aprender de forma cooperativa y reflexiva, a partir del diseño de situaciones de aprendizaje significativo que generan motivación y promueven el aprendizaje autónomo. El segundo eje hace referencia a la lectura y a la comprensión como un acto cognitivo, comunicativo y lingüístico que contiene un alto valor epistémico y en consecuencia su carácter va más allá de la mera decodificación. El tercer eje hace referencia a la capacidad de autorregular los niveles de comprensión-aprendizaje

a través del uso consciente de estrategias intencionadas de planificación, supervisión y evaluación principalmente. (Álzate, Colorado, Estrada, Pérez, Restrepo & Vasco, 2007).

Cabe mencionar que, a nivel regional, en el municipio de Maicao, se cuenta con un libro titulado: *Los procesos escriturales y de comprensión textual*, escrito por Medina (2003) en el que su autor pretende: “Propiciar el fortalecimiento del ejercicio escritural y la comprensión textual como instrumentos suscitadores de la estructuración cognoscitiva y fundamento básico de la comunicación entre las comunidades” (p. 12). En esta medida el autor presenta una serie de talleres que tienen como objetivo lograr su propósito.

Asimismo, se encontró en la ciudad de Valledupar un artículo titulado “El canto vallenato tradicional como estrategia didáctica para la comprensión lectora” de Castilla, Martínez y Solano. (2016), quienes expresan que la enseñanza y el aprendizaje han sido procesos complejos por los factores que se involucran en ellos. Por ello es por lo que debe considerarse para su correcta planificación no solo el diseño de programas y contenidos sino su contexto social, factores motivacionales, entre otros para lograr la atención de los aprendices apartados de la enseñanza de transmisión oral.

Los trabajos mencionados, independientes uno del otro, trazan una ruta particular que los lleva al mismo objetivo, como lo es el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantes, vista como una necesidad apremiante en el contexto escolar y en el entorno sociocultural al que pertenecen.

## 1.2 Justificación

La valoración de los antecedentes aquí planteados sugiere una reflexión sobre la práctica por parte de los docentes, que permita mediante la modificación de la misma, fortalecer los niveles de comprensión de la lectura. Al respecto De Lella (1999), se refiere a la práctica docente como: “La acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar” (p. 4). De allí la importancia de las acciones que realiza el docente para conseguir los objetivos que se ha propuesto con sus estudiantes.

En este sentido, el rol que debe desempeñar el docente para desarrollar la comprensión de la lectura mediante la modificación de su práctica, por medio de la planeación, puede favorecer la superación de las deficiencias que presentan en sus estudiantes. En el aula es que el estudiante “[...] desarrolla habilidades como: narrar, explicar y predecir, formarse una opinión, inferir significados por el contexto, sacar conclusiones, ampliar su vocabulario, seguir instrucciones, establecer relaciones, diferenciar lo verdadero de lo falso y establecer consecuencias” (Guzmán, 2014, p. 25). Estas habilidades son de gran importancia y por ello el docente las debe promover para que el estudiante se apropie de ellas de manera que al utilizarlas le ayuden a dar significado a lo que piensa. Por esta razón, la comprensión de un texto “[...] implica un acto de reflexión del lector sobre su contenido en la que se involucra su experiencia, sus ideas, intuiciones y conocimientos previos” (Henaó, 1997, p. 83).

La presente investigación pretende la modificación de la práctica docente a través de las planeaciones de clase con el fin de mejorar los niveles de comprensión de la lectura y por ende la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de los grados terceros y quinto de la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón. Se considera que es importante reconocer la

comprensión de la lectura como un elemento fundamental para el logro de los objetivos trazados en el aula, puesto que esta no es exclusiva solo para el área de lenguaje. Es considerada como un componente fundamental en el desarrollo de todas las áreas y asignaturas presentes en el proceso educativo, dado que por medio de una adecuada comprensión de la lectura el estudiante logra proyectarse como un sujeto creador y con iniciativa propia.

A su vez, esta investigación permite que el docente desarrolle el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) frente a las deficiencias en los niveles de la comprensión de la lectura en los estudiantes, lo cual es uno de los componentes del Conocimiento Profesional del Profesor. Bolívar (2005) se refiere al CDC como el “[...] conjunto o repertorio de construcciones pedagógicas, resultado de la sabiduría de la práctica docente, normalmente con una estructura narrativa, referidas a tópicos específicos” (p. 9). Para los docentes investigadores el CDC se entiende como la experticia adquirida por el profesor para poner a disposición del estudiante una gama de estrategias que le permitan una mejor asimilación de los conocimientos. En este sentido, el docente propone, mediante la planeación, acciones que propendan por el mejoramiento de los niveles de la comprensión de lectura en sus estudiantes, que se desarrollan y son evaluadas mediante la implementación de estas acciones.

De igual modo, con este proyecto se beneficia a la Institución Educativa, pues se mejorará el rendimiento académico de los estudiantes y en consecuencia la proyección institucional, porque permite lograr mejores resultados tanto en las pruebas internas como externas y en las que haya competencia, tal como lo es Supérate con el Saber, la cual es definida por el Ministerio de Educación Nacional (2018), como “[...] una estrategia de carácter nacional, dirigido a niños, niñas y adolescentes escolarizados desde los grados segundo hasta once que estimula la excelencia académica y que busca además de afianzar sus conocimientos, desarrollar

sus habilidades personales y sociales” (p. 1). En tanto Vallés (2005), acentúa que: “Disponer de una adecuada competencia en lectura comprensiva es una garantía para acceder al conocimiento escrito, y en la escuela, esta competencia es básica para la búsqueda y localización de información en diversidad de textos escritos [...] (p. 50)

Desde esta mirada la propuesta se viabiliza mediante la implementación de nuevas planeaciones diseñadas colaborativamente, puesto que permiten que los estudiantes desarrollen habilidades lectoras y de pensamiento. Perkins (s.f), explica: “Que desde pequeños, los niños se tienen que desarrollar inmersos en una cultura de pensamiento, para que al llegar a jóvenes y a adultos puedan enfrentar situaciones complejas” (p. 12). En consecuencia, se hace evidente la importancia de realizar modificaciones en la práctica docente tendientes a fortalecer los niveles de comprensión de la lectura que se llevan a cabo en las diferentes áreas del plan de estudios.

Finalmente, las planeaciones colaborativas representan una fortaleza tanto para el docente como para los estudiantes, pues brindan la posibilidad de un compartir de conocimientos que enriquece la práctica, crea conciencia y compromiso ante los aprendizajes de los estudiantes.

### **1.3 Pregunta de investigación**

¿Cómo la modificación de la práctica docente desde un ejercicio de planeación colaborativo y reflexivo, por parte de los docentes investigadores, contribuye a fortalecer los niveles de comprensión de la lectura?

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo General**

Fortalecer los niveles de comprensión de la lectura en los estudiantes de la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón, desde la mejora de la práctica docente de los investigadores a través de las planeaciones.

### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Describir la práctica docente desde las planeaciones de los profesores de lenguaje, matemáticas e informática.
- Diseñar planeaciones colaborativas para realizar acciones que propendan por el fortalecimiento de los niveles de comprensión de la lectura en los estudiantes.
- Evaluar los cambios generados en los niveles de comprensión de la lectura de los estudiantes a partir de la implementación de las nuevas planeaciones.

## Capítulo II

### 2. Referentes Teóricos

#### 2.1. Estado del Arte

Para documentar este trabajo, se hizo un rastreo bibliográfico acerca de estudios similares a la intención de la presente investigación a nivel internacional, nacional, regional y departamental entre los años 2012 y 2016. Para lograr lo anterior se utilizaron bases de datos como Google Académico, la biblioteca virtual de la Universidad de la Sábana, revistas digitales, el repositorio académico de la universidad de la Sábana Intellectum, entre otros.

A nivel internacional, en España se encontró un trabajo titulado, *Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión de la lectura de estudiantes de educación primaria*. Los resultados obtenidos en esta investigación, ponen de manifiesto que la instrucción de estrategias de lectura en grupos interactivos da un mejor rendimiento en el desarrollo de la comprensión de la lectura. La enseñanza de estrategias que potencien la identificación del sentido global mediante la utilización de pequeños textos favorece la captación del significado textual. El lector mejora la capacidad para obtener significados implícitos en el texto cuando antepone los conocimientos previos y las reglas gramaticales, además de tener la facultad de añadir información al texto y construir mejores resultados a partir del mismo (Gutiérrez, 2016, p. 56)

Esta investigación propone la aplicación de estrategias de lectura que fomenten la interacción en los grupos de estudio y generen la exposición de los conocimientos manejados por sus integrantes. Además, en el mismo país, se encuentra un estudio titulado *Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5º de primaria*. En esta investigación Vásquez (2016), presenta como

conclusión que la presencia de la competencia de la comunicación lingüística en el currículo y en la evaluación, así como la comprensión lectora y las estrategias lectoras, no son suficientes para conseguir desarrollar estas competencias en el aula. Es necesario que los docentes se esfuercen, desde la etapa de Educación Infantil, en enseñar a los alumnos a participar a través del lenguaje en los distintos ámbitos de la vida personal y social. (p. 165) Se puede decir que la investigación muestra que las competencias de comunicación lingüística deben trabajarse de forma contextualizada desde los inicios del lenguaje en los niños, es decir, desde el ingreso del estudiante al ciclo de enseñanza en la primera infancia.

Para continuar con el sustento internacional del tema investigado se traslada la mirada a Sur América, específicamente a Argentina, donde Villalonga (2012), publica un estudio titulado *La comprensión lectora en niños de escolaridad primaria de San Miguel de Tucumán que viven en contextos de pobreza*. Los resultados de este trabajo mostraron que las condiciones de pobreza infantil extrema inciden negativamente en el desarrollo de las habilidades lectoras, especialmente aquellas vinculadas con la construcción de la coherencia textual. Si bien un adecuado desarrollo de las habilidades lectoras básicas (decodificación y vocabulario) facilita en parte la comprensión global del sentido de un texto, las habilidades lectoras superiores (inferencias) se ven influidas negativamente por las condiciones de vida de los niños, lo que va en detrimento de las posibilidades de los niños de comprender lo que leen. (p. 204)

Por esta razón, el docente investigador debe considerar el aspecto socioeconómico de los estudiantes a la hora de plantear investigaciones relacionadas con la comprensión de la lectura, puesto que este trabajo resalta en su resultado la relación entre pobreza y comprensión de la lectura con una incidencia negativa para la consecución de los objetivos planteados.

A partir de las investigaciones que se vienen desarrollando, es posible decir que es apremiante la necesidad de buscar mecanismos que tiendan a encontrar caminos que conduzcan a la solución de la problemática existente sobre la comprensión de la lectura en los estudiantes.

Para continuar, se continuará con los aportes investigativos a nivel nacional. En consecuencia, en la ciudad de Manizales, Ocampo (2016), desarrolla una investigación denominada *Proyectos de aula: una apuesta educativa para el mejoramiento de procesos de comprensión lectora de niños y niñas de básica primaria*. Los resultados de esta investigación evidencian que la implementación del proyecto de aula desafía al maestro a proponer alternativas que involucren a los estudiantes de manera directa al momento de seleccionar diferentes tipos de textos. El hecho de que el maestro propusiera dichas alternativas permitiría una riqueza textual, que a su vez permitiría generar cambios en la forma como los estudiantes se acercan a la lectura y escritura, a la vez que en la organización del pensamiento y en el significado que le atribuyen al mismo. Este proceso implica mejorar el proceso de comprensión lectora en los estudiantes. (Ocampo, 2016, p. 61)

La investigación mencionada aporta a las demás del mismo género la importancia de involucrar al estudiante en la selección de los textos. Al atender los gustos o preferencias de cada uno al momento de su elección esto podría permitir una variedad de producciones textuales a disposición de los miembros de la comunidad estudiantil, las cuales permitirían mejorar la capacidad de análisis de los estudiantes a través de la puesta en práctica de las habilidades lectoras.

También en Manizales se pudo localizar el trabajo presentado por Menjívar (2015) llamado *Ambiente de aprendizaje mediado por tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*

*para fortalecer la competencia comunicativa lectora en estudiantes con necesidades educativas transitorias (NET).* Dentro de los resultados es importante señalar que al iniciar la investigación se aplicó una prueba a los estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias y se obtuvo como resultado que un 55% de estos presentaban un nivel de desempeño bajo de acuerdo al Sistema Institucional de Evaluación (SIE) del Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez. Después de la implementación del ambiente de aprendizaje, se encuentra que el 82% de los estudiantes superaron la dificultad que afectaba su desempeño escolar y presentan un nivel de desempeño entre básico y alto. (p. 112) Esta investigación supone la implementación de nuevas acciones a la hora de abordar problemáticas relacionadas con la comprensión de la lectura, es decir; expresa que cualquiera que sea la dificultad presente en este aspecto, el uso de estrategias puede mejorar considerablemente los niveles de la comprensión de la lectura.

Por otra parte, en el departamento de Bolívar, específicamente en la ciudad de Cartagena se encontró un trabajo elaborado por Fonseca y Gómez (2016) titulado *El taller didáctico en el proceso de comprensión lectora de los niños y niñas de cuarto grado del instituto metropolitano de Cartagena.* Las conclusiones de este trabajo plantean que los docentes en la actualidad tienen el trabajo de crear, desarrollar e implementar estrategias que suplan la necesidad literaria que enfrentan nuestros estudiantes en la actualidad, no se trata solo de cumplir con un plan de estudio o una temática en específico, sino de brindar apoyo y herramientas para cumplir con un solo fin: formar jóvenes amantes de la literatura. (p. 35)

En esta medida, se resalta el compromiso que el docente debe cumplir frente la implementación de estrategias generadoras de habilidades en los estudiantes, que lo conviertan en un individuo con capacidades para desenvolverse en su entorno social de una manera crítica.

### **A nivel Regional**

En el Departamento de Bolívar, específicamente en el municipio El Carmen de Bolívar, Carmona y Martínez (2012) presentan una investigación denominada *Las TIC como estrategia para mejorar la lectura comprensiva en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa María Inmaculada*. Este estudio se basa en la creación de un medio interactivo como una página web y un blog para la realización de actividades propias del área de castellano y específicamente actividades de lectura con el fin de formar estudiantes con buenos hábitos lectores.

Las conclusiones y recomendaciones arrojadas por el proyecto fueron que el uso y la aplicación de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) como estrategia para mejorar los problemas de comprensión de la lectura en los estudiantes ha sido una herramienta de gran valor motivacional para ellos, y dio como resultado una expectativa por la implementación de las tecnologías como un método novedoso, dinámico, interactivo e interdisciplinario, lo cual indica que el área de informática debe ser un complemento para las demás. (Carmona y Martínez, 2012, p. 60)

Esta investigación está sustentada en la transversalidad, lo cual demuestra que desde todas las áreas y asignaturas del currículo se puede fortalecer la comprensión de la lectura y sus niveles y esto le da fuerza al presente trabajo investigativo que busca, desde las áreas de matemáticas e informática, trabajar este componente propio del área de lenguaje.

### **A nivel Departamental**

En el municipio de Maicao se encontró un estudio denominado *Estrategias didácticas para la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de la básica primaria*, cuyo

objetivo general propone describir las estrategias didácticas que utilizan los docentes de la educación básica primaria del municipio de Maicao, La Guajira para mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes (Monsalvo & Rodríguez, 2016, p. 2). Las conclusiones entregadas por las investigadoras apuntan a que el docente en su práctica cotidiana ha de valerse de las herramientas necesarias para contribuir a mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes, para lo cual sugieren un diagnóstico situacional de la realidad de los procesos lectores de sus educandos y de los recursos y materiales con los cuales cuenta para promover y fomentar los hábitos de lectura en la educación básica primaria. (p. 12)

Los aportes que esta investigación brinda están dirigidos a mantener la actividad docente en un permanente cambio, en dicho cambio la adquisición de nuevos conocimientos, concepciones y creencias pueden favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes al ser aplicadas.

## **2.2. Referentes Teóricos**

Este capítulo presenta una compilación teórica sobre práctica docente, planeación, Enseñanza para la Comprensión, leer, comprensión de la lectura y sus niveles como categorías pertinentes para la realización de la investigación.

### **2.2.1. ¿Qué es la práctica docente?**

Hacer referencia a la práctica docente es sumergirse específicamente en el acto de enseñar; son las acciones pedagógicas desarrolladas por el docente al interior de un espacio educativo, en el que se hace uso de una gama de habilidades, destrezas y conocimientos que faciliten el proceso de enseñanza. En esta misma línea de ideas De Lella (1999), se refiere a la

práctica docente como “la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar” (p. 4).

Desde esta perspectiva, la práctica docente está dada desde las interacciones que subyacen al proceso de la enseñanza entre el docente y el estudiante. Es decir, tiene que ver con cómo el docente aplica métodos y estrategias para que se lleve a cabo una verdadera comprensión de las temáticas desarrolladas y un aprendizaje significativo de lo estudiado en el aula de clase. En este sentido, Tolchinsky (citado en Alvarado, Gaetán. Gaitán, Martínez, Romero, & Saavedra, 2005) afirma que “[...] nuestro papel en el aula es el de colaboradores, aportando ideas y ayudando a solucionar problemas, pero sin ser el centro y motor de todo lo que en ella sucede” (p. 11).

Por otra parte, la práctica docente no es solo la forma de actuar de un maestro aislado, sino también el quehacer cotidiano de un grupo de ellos que tienen sus propias normas y regulaciones. Por tanto, puede diferenciarse de las prácticas de otros docentes en contextos y realidades distintas. (Campo, Gaitán, García, Granados, Jaramillo & Panqueva, 2005, p. 18). Finalmente se puede decir que el docente para el desarrollo exitoso de la práctica debe generar un pensamiento pedagógico mediante un diálogo permanente con:

- Actualización de conocimientos teóricos
- Creación e implementación de estrategias
- Reconocimiento de los diferentes contextos existentes en el aula
- Intereses propios del estudiante
- Contacto directo o experiencias reales de aula

- Realizar ciclos de reflexión de la práctica que permitan generar nuevos conocimientos, de manera que favorezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes

Lo anterior da origen a reconocer la importancia y responsabilidad de carácter ético y moral que envuelve el desarrollo de la práctica docente, debido a que su accionar debe estar dirigido intencionalmente a la generación de cambios en el espacio educativo y en el pensamiento de los niños y las niñas. El docente, para lograr tal fin, recorre un sendero que le permite reflexionar sobre la práctica y buscar mejores alternativas para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes para formar ciudadanos útiles a la sociedad.

#### ***2.2.1.1. ¿Cuáles son las dimensiones de la práctica docente?***

De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (2000), la práctica docente ocupa varias dimensiones las cuales se ponen en contacto durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y se listan a continuación desde las concepciones de estos autores.

**La dimensión personal** se refiere a reflexionar sobre el propio quehacer desde la perspectiva particular que cada uno le imprime como sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro. (Fierro, Fortul & Rosas, 2000, p. 67)

**La dimensión institucional** se refiere a la institución escolar, la cual representa para el maestro el espacio de socialización profesional. La escuela reconoce que las decisiones y la práctica de cada maestro están tamizadas por la experiencia de pertenencia institucional. A su vez, la escuela ofrece las coordenadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma decisiones como individuo. (p. 76)

**La dimensión interpersonal** es la dimensión en la cual el profesor ayuda a la creación de un clima institucional basado en las diferencias individuales en la que tiene en cuenta diversas perspectivas y propósitos. (p. 91)

**La dimensión social** es entendida como el conjunto de decisiones y prácticas de los profesores ante la diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas, que colocan a los alumnos en posiciones distintas frente a la experiencia escolar, la cual se convierte en un espacio donde entra en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas. (p. 107)

**La dimensión didáctica** hace referencia al papel del maestro como agente que orienta, dirige y guía a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que los estudiantes construyan su propio conocimiento. (p. 121)

**La dimensión valoral** sitúa el trabajo del maestro explícitamente en la formación de personas y hace referencia a esta actividad educativa como una dimensión ética. En esta el maestro, de manera intencional o involuntaria, comunica constantemente su forma de ver y entender el mundo, de valorar y asumir las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza. Esto tiene gran transcendencia en la experiencia formativa que el alumno vive en la escuela (p. 141)

De ahí que lo expresado por Fierro, Fortul y Rosas (2000) en cada una de las dimensiones presente al docente como agente dinámico del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además de como un individuo que establece una relación social con el contexto de sus estudiantes y con un compromiso ético frente a su comunidad, de tal manera que tiene un papel preponderante frente al aprendizaje de sus estudiantes.

## 2.2. ¿Qué es planeación?

La planeación es la organización que cada docente prevé en relación con una temática a desarrollar en el aula de clases. Estas son cada una de las acciones que se encuentran sujetas a conseguir un propósito determinado y que el docente pretende profundizar con relación a los aprendizajes de sus estudiantes.

Según Harf (2017), en el campo educativo suelen utilizarse algunos términos cuyos significados son similares y que se fueron incorporando a nuestro vocabulario en distintos momentos históricos y comenzaron a convivir, en muchas ocasiones estos conceptos crean ciertas confusiones. Así ocurre con palabras como proyecto, programa, diseño y plan. (p. 173)

Por esta razón, al realizar el rastreo sobre las diferentes posturas teóricas frente a la planeación de clase, los docentes investigadores se enfrentaron a diferentes términos para referirse al tema. Entre ellos se pueden mencionar programación, planeación, planificación, programación, pensar una clase, secuencia didáctica, unidad didáctica, entre otros.

Para iniciar este recorrido se presenta la definición construida por Harf (2017), donde declara la planificación como “[...] el proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para tal fin (p. 174). En este sentido Gómez, Lupiáñez, Marín y Rico (2007) proponen el siguiente concepto: “La planificación, como competencia clave del profesor de matemáticas, demanda el desarrollo de capacidades específicas para identificar, organizar, seleccionar y priorizar los significados de los conceptos matemáticos mediante el análisis cuidadoso de su contenido” (p. 8).

Para Arias (2005) en el aula se le llama planeación al sistema que organiza los pensamientos sobre los que se centran las actividades, temas y experiencias de aprendizaje

formulada en forma de principio, de afirmación, de intuición, idea-fuerza más allá de los adjetivos y los verbos que se les otorgue. (p. 71)

En otras palabras, Gómez (2005), expresa que “[...] la planeación obedece a una intención y a un objetivo que son el núcleo orientador de todo plan de trabajo” (p. 71). Asimismo, el principal objetivo de la planeación está direccionado a lograr que el proceso de aprendizaje de los estudiantes se dé de una manera más fácil, mediante la utilización de estrategias que motiven la participación y comprensión y que a la vez mejoren el proceso de enseñanza del docente en cuanto a la instrucción y evaluación de dichos procesos.

Del mismo modo, la planeación como proceso intencional, flexible y dinámico, define lo que se pretende que los estudiantes logren al finalizar las actividades de aprendizaje, los recursos y medios para alcanzarlos; al igual las acciones de planeación tienen en cuenta las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes. La intención de la planeación es en definitiva lograr que el estudiante comprenda y aprenda. Al respecto, Feldman (2010), expresa “programar la enseñanza siempre funciona en distintas escalas. Un nivel educativo completo, un curso, una unidad de trabajo. Incluso una clase”. (p. 41)

Para Romero y Pulido (2017), la planeación “[...] es un ejercicio riguroso que tiene como trasfondo la relación de los saberes del maestro en cuanto a lo disciplinar, contextual, pedagógico y didáctico del contenido. Y es en esa relación que pueden propiciar ambiente de aprendizajes eficaces” (p. 51). En consonancia con lo anterior, Gómez (2005) explica que “[...] la planeación es intencional por varias razones: porque lo escrito en el papel puede modificarse en beneficio de las circunstancias prácticas y porque en el aula se decantan todas las intenciones y demandas al sistema educativo de múltiples formas” (p. 72). Asimismo, durante la implementación de la

planeación se presentan situaciones no planteadas en la misma, que requieren de la experticia del docente para darle solución y proyectar modificaciones.

En atención a lo expresado, los docentes deben proponer desde sus planeaciones estrategias enseñanzas encaminadas a la comprensión y consecución de metas que vayan ligadas a cada uno de los momentos en que se desarrolle la clase. Por lo tanto, debe considerar una herramienta que le permita planear desde esta perspectiva.

Por lo expresado anteriormente, los docentes investigadores, adoptan el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) como una estrategia que supone enseñar para comprender. Consideran también que da un buen aporte de elementos valiosos para llevar a cabo una planeación orientada a lograr un aprendizaje más significativo, detallado, comprensivo, contextualizado y real para los estudiantes. El marco de la Enseñanza para la Comprensión es una visión acerca de la educación que pone la comprensión, ante todo. Stone y Blythe (1999), definen la comprensión como “[...] la capacidad de hacer de un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera” (p. 39). Por otra parte, Stone (1999) concibe la comprensión como “[...] la capacidad de usar el propio conocimiento de manera novedosa” (p. 14). Mientras que Perkins (citado en Stone, 1999) plantea que “[...] comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p. 4)

Hay que mencionar, además, que el marco de la Enseñanza para la Comprensión maneja cuatro elementos en los que se apoya el docente para planear una unidad de comprensión:

- Presentar un tema, concepto o idea como tópico generativo interesante y que cause curiosidad, entusiasmo y llame la atención del estudiante. Para el docente esto permite la transversalidad con otras áreas.
- Unas metas de comprensión que se establecen como los objetivos a alcanzar en el desarrollo e implementación de la unidad de comprensión.
- Unos desempeños de comprensión que son la luz de la evidencia del desarrollo de comprensión y que por lo tanto hace visible el pensamiento de nuestros estudiantes.
- Una valoración continua que permita al docente interactuar de manera dinámica con el estudiante, mientras que lo realimenta y reorienta en su proceso para definir unos criterios claros que brinden oportunidades de reflexión al estudiante durante el trabajo que se realiza.
- Finalmente, una reflexión docente antes, durante y después de planear la unidad de comprensión, que le permita a este valorar su práctica de aula, a la vez que implementa acciones para mejorarla.

Estas son las razones por las cuales el equipo investigador define el marco de la Enseñanza para la Comprensión como una estrategia de enseñanza que modifica su práctica a través de la planeación, la cual permite al estudiante pensar, para luego comprender y posteriormente construir conocimiento. De esta manera, en las aulas donde se antepone la comprensión se logra que los estudiantes sean capaces de aplicar lo aprendido en distintas situaciones. Además de lo anterior, realizar procesos de realimentación entre pares conlleva a enriquecer las comprensiones y aprendizajes conjuntos. (Blythe, 1999, p. 153).

### **2.2.1. ¿Por qué es importante planear una clase?**

La planeación de clase que realiza un docente es importante porque le facilita la intervención en el aula y la interacción con los participantes en el proceso educativo (docentes y alumnos). Le permite abordar el tema propuesto con propiedad, debido a que mientras el docente la realiza va interiorizando las herramientas, estrategias y las acciones necesarias para hacer de esta una actividad dinámica y atractiva en procura de lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes. Se debe tener en cuenta que todos los profesores necesitan hacer algún tipo de planificación de sus clases como una forma de guiar y focalizar su esfuerzo para enseñar a sus alumnos. Deben saber a dónde se dirigen, es decir, definir las metas de aprendizajes que desean alcanzar. Se debe planificar cómo van a lograr los aprendizajes de sus alumnos, es decir, a través de qué actividades, medios, recursos, trabajos, ejercicios y pasos van a alcanzar lo propuesto. Finalmente, deben también planificar cómo van a saber que han logrado los aprendizajes esperados. (Schmidt, S. 2006, p.3)

Por lo tanto, la importancia de la planeación como factor que posibilita la buena enseñanza, radica en que garantiza el alcance de los objetivos de aprendizaje, la vinculación de los aprendizajes previos, el conocimiento del contexto, el reconocimiento y apropiación de los planes de estudio y del modelo pedagógico institucional, así como los ritmos y estilos de aprendizajes. Todo esto permite que se aborden diversos aspectos que van encaminados en pro del aprendizaje sin olvidar la manera en la que se va a hacer la evaluación y retroalimentación de las actividades a desarrollar. (Romero y Pulido, 2017, p. 51)

### 2.2.2. ¿Para qué nos sirve la planeación del aprendizaje?

La planificación del aprendizaje nos sirve para definir, anticipar, organizar y prever lo que la educadora y el educador deben saber. Estos deben saber qué hacer para que los niños y niñas del grupo a su cargo construyan su propio conocimiento y logren un desarrollo equilibrado en sus diferentes manifestaciones, como seres integrales en sí mismos, en relación con los demás y con el contexto socio cultural e histórico en el que se desenvuelven (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Nicaragua, s.f., p. 4)

Por lo tanto, la planeación que el docente realiza del área o asignatura que imparte juega un papel preponderante en los aprendizajes de los estudiantes. El educador estaría preparado para llevar a cabo la implementación de la sesión de clase, no improvisaría sobre la temática a trabajar en el aula, y esto le brindaría seguridad en sí mismo y un compromiso frente a los estudiantes. De esta manera haría visible la comprensión de los estudiantes con respecto a las metas propuestas en la planeación.

### 2.2.3. ¿Cuáles son las características de la planeación?

Para Toro (2012, p. 5), las características de la planificación educativa son:

- 1.- Flexible:** su construcción adaptable implica un trabajo cooperativo de todos los actores sociales comprometidos e involucrados en el proceso educativo.
- 2.- Sistémica:** considera a la sociedad como una gran escuela formadora de ciudadanos y ciudadanas. Desde esta perspectiva la escuela es el espacio de integración de todos los ámbitos del quehacer social.
- 3.- Intencionada:** Responde a los preceptos legales entre ellos, la constitución política.

#### 2.2.4. ¿Qué clases de planeación existen?

De acuerdo con Llanera (citado en Rodríguez, 2012, p. 18), los tipos de planeación se clasifican según el tiempo invertido y el modelo pedagógico.

**1. Según el tiempo invertido** hace referencia al tiempo utilizado para desarrollar la planeación de clases. Estos son:

**a. Planeación anual:** este tipo de planeación registra la planeación a desarrollar durante el año escolar, como es un periodo extenso lo integran varias unidades didácticas.

**b. Planeación de una unidad didáctica:** es menos extensa que la planeación anual, está sujeta al tiempo que el docente considere necesario para su ejecución.

**c. Planificación clase a clase:** es una planeación más detallada, pues permite al docente la organización secuencial del trabajo durante la misma sesión, pero puede presentar dificultad con respecto al manejo del tiempo.

**2.- Según el modelo pedagógico:** este tipo de planeación obedece al modelo pedagógico adoptado por el docente.

**a. Planificación en sábana:** corresponde al modelo pedagógico tradicional o academicista, el cual presenta la siguiente estructura: define los objetivos generales, específicos, contenidos a tratar y las pruebas que se realizaran en el semestre sin indicadores sobre los aprendizajes a evaluar.

**b. Planificación en t:** este tipo de planeación presenta la siguiente estructura: capacidades-destrezas, valores-actitudes, procedimientos-estrategias y contenidos conceptuales. Se encuentra inmerso en el modelo cognitivo y en el constructivista. Su ventaja radica en que se pueden abordar todos los aspectos importantes de una planificación, pues requiere pensar los contenidos desde su triple dimensión (conceptual, procedimental y actitudinal). Su desventaja es la ausencia de la evaluación.

**c. Planificación v heurística:** está asociada al modelo pedagógico cognitivo, puede ser muy útil para el docente en términos de evidenciar el sustento teórico que está tras su unidad didáctica. En primer lugar, se debe pensar en una pregunta central que se quiera resolver con los estudiantes, de un lado de la pregunta se escribe todo lo que tenga relación con el desarrollo conceptual que se necesita para responderla (teorías, conceptos, filosofía y principios) y al otro lado de la pregunta se coloca todo lo referente a la metodología que permitirá desarrollar los conceptos (afirmaciones de valor, afirmaciones de conocimiento, transformaciones que debe realizar el estudiante frente a los conceptos y hechos o actividades en que el alumno o alumna aplica lo aprendido). Su ventaja es que permite al docente unir la teoría de su disciplina con la práctica pedagógica.

**d. Planificación en trayecto:** este tipo de planeación se encuentra situado entre los modelos cognitivo y constructivista, contempla cuatro casilleros principales: aprendizajes esperados, contenidos, actividad y evaluación. Una de sus ventajas es que trabaja con la misma nomenclatura de los programas de estudios, es un tipo de planificación que sirve para elaborar unidades didácticas y no planificaciones anuales pues de brevedad requiere reunir varios trayectos para abarcar un año completo.

### 2.2.5. ¿Cuál es la estructura de una planeación?

La indagación realizada al respecto de la estructura de una planeación arrojó como resultados la existencia de diferentes tipos de estructuración de una planeación de clase. Según el MEN de Colombia (2017), la estructura de una planeación corresponde a los siguientes elementos:

**1. Identificación del plan de clases:** en este apartado se define el nombre del establecimiento educativo, nombre de la sede, área disciplinar, fecha de elaboración, fecha de inicio de la implementación y fecha fin de la implementación.

**2. Referentes de calidad:** aquí se relacionan los estándares básicos de competencia (EBC) y derechos básicos de aprendizaje (DBA).

**3. Objetivo de la clase:** está centrado en lo que se piensa hacer y lograr con los estudiantes.

**4. Conocimientos básicos:** son los conocimientos mínimos que el estudiante debe saber con respecto al tema a trabajar.

**5. Materiales y recursos:** son todos aquellos elementos que se usan en el desarrollo de las actividades en el aula.

**6. Acciones dentro del aula:** este apartado relaciona cada uno de los momentos en los que se desarrolla la clase, que a continuación se definen:

**a. Momento de exploración:** en este momento se motiva a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje que reconozca sus saberes previos frente a la temática a abordar o la actividad a realizar, al igual que frente a la importancia y necesidad de dicho aprendizaje. Lo anterior le permite al docente tener un diagnóstico básico de los conocimientos y la comprensión de los

estudiantes frente al nuevo aprendizaje o la actividad a realizar, lo cual le brinda pautas para desarrollar la actividad y facilitar la comprensión y el logro del aprendizaje propuesto.

**b. Momento de estructuración:** en este momento el docente realiza la conceptualización, enseñanza explícita y modelación en relación con el objetivo de aprendizaje, presenta el tema, hace la modelación y verifica la comprensión del aprendizaje en los estudiantes. Además, plantea la secuencia de actividades a desarrollar a partir de los tiempos, la organización de los estudiantes, el producto esperado, etc. Se contemplan para su construcción los EBC, los DBA y las evidencias de la matriz de referencia.

**c. Momento de práctica:** es la ejecución, son las acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje. Se relaciona el objetivo de aprendizaje con el contexto en el que se encuentran los estudiantes.

**d. Momento de transferencia:** en este momento el docente planea cómo los estudiantes van a socializar y transferir lo comprendido durante la actividad con el fin de constatar si se logró el objetivo del aprendizaje.

**e. Momento de valoración:** se tiene en cuenta la evaluación formativa, en donde el docente utiliza, de manera constante, diversas estrategias o momentos (debates, rúbricas, preguntas, portafolios, autoevaluación, coevaluación, proyectos, análisis de productos, listas de chequeo, bitácoras de registro de aprendizajes, evidencias de interacción) para verificar que los estudiantes comprenden los objetivos de la clase y las expectativas de aprendizaje de las actividades.

Paralelamente, otros de los elementos a tener en cuenta para el desarrollo de las acciones en el aula son los siguientes:

- **Tiempo:** Relacionado con la duración de cada uno de los momentos de las acciones en el aula.
- **Observación:** En este espacio se registran los hallazgos más relevantes ocurridos en el desarrollo de la clase.

Por otra parte, el Ministerio de Educación del Salvador (2003), define los siguientes elementos de la planificación de los aprendizajes:

**1. Objetivos:** concretan las aspiraciones y propósitos con respecto a la formación del alumnado considerando los niveles educativos y la diversidad.

**2. Los contenidos:** constituyen el elemento básico de la asignatura en cuanto determinan los aprendizajes a alcanzar por el estudiantado.

**3. Procesos metodológicos:** deben tener como referencia el marco pedagógico presentado en los fundamentos curriculares de la educación nacional.

**4. Medios y recursos materiales:** al programar las actividades de enseñanza aprendizaje se deben prever los materiales necesarios para su realización. Estos deben ser variados y adecuados a los objetivos y contenidos planificados, así como a la etapa evolutiva del alumnado, deben incorporar los recursos técnicos y tecnológicos disponibles en el centro educativo.

**5. Estrategias de evaluación:** evaluar es valorar los procesos y los resultados de la intervención educativa, no solo medir los logros de los objetivos. Por ello, la evaluación permite retroalimentar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en su funcionamiento como en sus resultados en el aula y el centro educativo.

Asimismo, el Ministerio de Educación de Argentina (2010), plantea como componentes infaltables en una planificación de clases los siguientes:

**1. Objetivos de la clase:** indican la intencionalidad de las acciones que propone el docente. Guían el desarrollo de estas.

**2. Contenidos:** son productos sociales e históricos que se definen en el contexto de prácticas sociales.

**3. Estrategias de enseñanza y actividades aprendizaje:** son las líneas de acción del docente en relación con las características de sus alumnos y de los contextos donde se desarrolla su tarea.

**4. Materiales:** como materiales o recursos didácticos se entiende la selección de textos para los estudiantes, la elaboración de fichas o guías de trabajo, la presentación de diapositivas o filmas con esquemas, dibujos o explicaciones, el uso de preparados y material fresco, la formulación de problemas o casos clínicos, Power Point, etc.

**5. Evaluación de los aprendizajes:** la evaluación tiene como objetivo proporcionar elementos para la comprensión de lo que sucede en el aula y por lo tanto debe ser considerada como inherente a todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como resultado del análisis realizado sobre las estructuras de las planeaciones, el grupo investigador puede concluir que:

- La planeación corresponde a los lineamientos que cada país maneja en educación
- Responde a características institucionales
- Toda planificación apunta a la organización del trabajo en el aula
- Las planeaciones buscan el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes

### 2.2.6. ¿Cómo se planearon nuestras clases?

Las sesiones de clase que se planearon correspondían a la planeación desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Los docentes investigadores se reunían con el fin de realizarlas colaborativamente y que estas respondieran a las problemáticas presentes en las aulas. Por lo anterior se definió como hilo conductor de las unidades de comprensión durante el proceso de investigación, ¿Cómo desarrollar el pensamiento en los estudiantes?. En este sentido, el docente desde su área proponía las metas de comprensión que apuntaran al desarrollo del pensamiento como medio para mejorar los niveles de la comprensión de la lectura, los Derechos Básicos y Evidencias de Aprendizaje.

En cuanto a los desempeños de comprensión, cada etapa responde a la articulación de actividades que obedecen a las fases propuestas por Alfonso y Sánchez (2009), para el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes; de la siguiente manera:

**Etapla exploratoria (habilidades prelectoras).** En esta etapa se buscó la activación de los conocimientos previos y el enganche del estudiante al trabajo en el aula. Entre las actividades realizadas se mencionan las siguientes: la presentación del tópico mediante imágenes, para que los estudiantes predijeran o se aproximaran al tópico a trabajar con la ayuda de las rutinas de pensamiento, una de la más usadas (veo, pienso, me pregunto). Otra de las acciones planteadas fue la ambientación del aula de acuerdo al tópico a trabajar, luego se presentaron interrogantes a los niños como: ¿qué se imaginan ustedes de la lectura o el tema que se va a trabajar en el día de hoy?, ¿qué tipo de texto creen ustedes que se va a trabajar?, ¿qué título podría tener la lectura?

También se presentaron escenas de las lecturas acompañadas de palabras, para llevar al estudiante a hacer inferencias frente a lo planteado.

**Etapa de investigación guiada (habilidades durante la lectura).** En esta etapa le corresponde al docente llevar al estudiante a construir conocimiento, por ello algunas de las actividades que se presentaron para desarrollar las habilidades durante la lectura fueron las siguientes: ejercitar la memoria operativa a corto plazo, cuando el estudiante forma un concepto a partir de la observación de un video, de la presentación de un audio o el desarrollo de una lectura en voz alta. Otra actividad fue la lectura de símbolos y gráficos en diferentes contextos; Asimismo como deducir el significado de palabras y predicciones sobre las acciones que siguen en el texto.

**Etapa de proyecto de síntesis (habilidades poslectoras).** Esta etapa busca demostrar la comprensión de los estudiantes frente al tópico desarrollado. Las habilidades trabajadas en esta etapa fueron las siguientes: reconocer la idea principal de un texto, identificar palabras e ideas claves en diferentes textos, presentación de posturas frente al texto leído o tópico trabajado, construcción de resúmenes y producción de nuevos textos.

La valoración de estas unidades de comprensión se basó en matrices, rúbricas y listas de chequeo, como también las rutinas de pensamiento, los registros de las libretas de los estudiantes y trabajos escritos.

### **2.3. ¿Qué es la enseñanza para la comprensión?**

El Marco de la Enseñanza para la Comprensión surge como una propuesta de docentes e investigadores en la escuela de posgrado en Educación de la Universidad de Harvard a manera de esfuerzo investigativo sobre la naturaleza de la comprensión.

En este sentido los autores y participes del proyecto son Perkins y Blythe (s.f.) definen el concepto de comprensión como “[...] poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva” (p. 2). Desde esta perspectiva, Puentes (citado en Cifuentes, 2015), define la enseñanza para la comprensión como “[...] un enfoque pedagógico enmarcado dentro del constructivismo, que pretende ayudar a los docentes en la construcción de una nueva pedagogía” (p. 73). No obstante, los investigadores la presentan como “[...] una visión de la educación que pone la comprensión ante todo” Barrera (citado en Guarín, Mosquera, Parrado y Tuta, 2017).

### **2.3.1. ¿Cuáles son los elementos de la enseñanza para la comprensión?**

Para Blythe (1999) el Marco de la Enseñanza para la Comprensión incluye cuatro ideas claves que generalmente presentan en la misma secuencia, pero que, aclaran, se pueden trabajar atendiendo a las necesidades y conveniencias que tenga el docente al planear (p. 43). Por lo tanto, los elementos de la Enseñanza para la Comprensión son: tópico generativo, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación continua.

#### ***2.3.1.1. ¿Qué son los tópicos generativos?***

Según Stone (citado en Guarín, Mosquera, Parrado y Tuta, 2017), “Los tópicos generativos representan el eje central en el que el estudiante desarrolla comprensión” (p. 39). Asimismo, Blythe (1999) se refiere a ellos como “[...] conceptos, temas, teorías, ideas, etc. que son centrales para una o más disciplinas, brindan la oportunidad de establecer múltiples conexiones entre ellas a la vez que son interesantes para alumnos y docentes” (p. 43).

### *2.3.1.2. ¿Qué es una meta de comprensión?*

Blythe (1999) define las metas desde la Enseñanza para la Comprensión como: “[...] metas que identifican conceptos, procesos y habilidades en torno a los cuales queremos que los alumnos desarrollen la comprensión” (p. 162).

Las metas de comprensión vienen en dos formatos: las que corresponden a una unidad y las que corresponden a un curso. Las metas de comprensión de cada unidad describen cuánto queremos que los alumnos obtengan de su trabajo con un tópico generativo. Las metas de comprensión, conocidas como metas de comprensión abarcadoras o hilos conductores, especifican cuánto deseamos que los alumnos obtengan de su trabajo con nosotros a lo largo de un semestre o un año. Ambos pueden explicitarse en forma de enunciados o preguntas. (Blythe, 1999, p. 66).

En el EpC se proponen varios tipos de metas así:

**Meta de contenido o conocimiento:** evalúa el nivel hasta el cual los estudiantes han trascendido las perspectivas intuitivas y el grado hasta el cual pueden moverse con flexibilidad entre ejemplos y generalizaciones en una red conceptual, coherente y rica.

**Meta de método:** evalúa la capacidad de los estudiantes acerca de lo que conocen o se les dice, así como el uso de métodos confiables para construir y validar afirmaciones, moralmente aceptables o valiosas desde el punto de vista estético.

**Meta de propósitos o praxis:** se basa en la convicción de que el conocimiento es una herramienta para explicar, reinterpretar y operar en el mundo. Esta dimensión evalúa la capacidad de los estudiantes para reconocer los propósitos e intereses que orientan la construcción del conocimiento, su capacidad para usar el conocimiento en múltiples situaciones y las consecuencias de hacerlo.

**Meta de comunicación:** esta visión de la comprensión vinculada con el desempeño les presta especial atención a las formas en que la comprensión se realiza y el proceso por el cual se comunica a otras personas.

### ***2.3.1.3.¿Qué es un desempeño de comprensión?***

Los desempeños de comprensión son actividades en las cuales los estudiantes pueden usar de forma real todo lo que han aprendido en teoría y pueden demostrar su comprensión. Estas actividades proporcionan una práctica en la que el estudiante puede experimentar, corregir y mejorar sus niveles de comprensión. (Romero, 2017, p. 44) El marco de la Enseñanza para la Comprensión establece tres etapas en las que se trabajan dichos desempeños (Guarín, Mosquera, Parrado y Tuta, 2017, p. 40):

**1. Etapa exploratoria:** por lo general aparece al principio de la unidad y sirve para atraer al alumno al dominio de un tópico generativo. En esta etapa se tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y desde allí es que se logra atrapar su interés.

**2. Etapa de investigación guiada:** en esta etapa el docente guía el proceso para que el estudiante pueda alcanzar la comprensión de las metas propuestas al enfocarlo en diferentes experiencias de la comprensión que le permitan construir conocimiento con significado y sentido.

**3. Proyecto de síntesis:** en esta etapa el estudiante desarrolla un proyecto en el que demuestra la comprensión de lo que ha visto. Se tiene una visión clara de la comprensión.

#### ***2.3.1.4. ¿Qué es la evaluación diagnóstica continua?***

La evaluación diagnóstica continua comunica a docentes y alumnos lo que estos comprenden en rigor y cómo proceder en la enseñanza y el aprendizaje posteriores. Este proceso exige dos condiciones: que los desempeños de comprensión se ciñan a criterios de evaluación diagnóstica continua claros y públicos y que estén estrechamente relacionados con las metas de comprensión; que los alumnos tengan la oportunidad de recibir realimentación sobre sus desempeños de comprensión tanto durante el desempeño como después de este (lo cual permite usar la realimentación y mejorar el trabajo). (Blythe, 1999, p. 161)

#### **2.4. ¿Qué es leer?**

Para Colmer (citado en Alfonso y Sánchez, 2009) “[...] leer es más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, leer es, por encima de todo, un acto de razonamiento” (p. 18). Asimismo Guzmán (2014) define la lectura como “[...] una actividad compleja en la que intervienen varios procesos que interactúan de manera sincronizada: procesos de codificación, reconocimiento de la palabra, comprensión y procesos emocionales” (p. 15) y para continuar en la línea de la lectura: “[...] se concibe esta no solo como un proceso visual, (organización de letras en páginas impresas) debido a que en ella se experimenta otro proceso no visual que es aportado por el lector” Smith (citado en Ferreiro, 1997, p. 345).

En este sentido el acto de leer se considera un proceso cognitivo que implica sumergirse en el texto con la intención de crear un diálogo con el autor, en el cual la disposición del lector representa un factor determinante para lograr comprensiones sobre el contenido del texto.

Goldman, Lerner y Carbonell (citados en Díaz y Echeverry, 1998) conciben la lectura como “[...] un proceso constructivo de estructuración de significados que se da a través de la relación del texto, que es procesado como lenguaje y el lector que le aporta pensamiento” (p. 30).

En esta misma perspectiva, leer no es solo un derecho ciudadano, sino un factor de supervivencia lingüística en un mundo donde miles de emisores lanzan innumerables mensajes a la espera de encontrar receptores o lectores que acepten su contenido. Se leen en el hogar los empaques de alimentos y medicamentos que nos aseguran salud; en la calle miles de pancartas, avisos, grafitis que quieren informarnos o convencernos; en colegios, institutos y universidades, libros de autores que nos instan a creer en determinada ideología; se lee la televisión con sus noticieros repletos de intereses, los reality shows y se lee la internet que integra todas las formas de comunicaciones anteriores y promete la posibilidad de aprehender el mundo a través de la pantalla. (Alfonso y Sánchez, 2009, p. 17)

En otras palabras, el proceso de la lectura responde a una necesidad propia del lector, por obtener información desde diferentes formatos que lo orientan a la construcción de sus propios imaginarios, producto del proceso metacognitivo por medio del cual reconstruye y presenta nuevos aportes a la dinámica lectora.

## **2.5. ¿Por qué es importante leer?**

Actualmente es una necesidad imprescindible saber leer, es una oportunidad y la mejor forma de adquirir conocimientos para desarrollar competencias comunicativas. Estas se convierten en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como lo afirma Cassany, Luna y Sáenz (1998), “[...] considerar que la lengua es vehículo para el aprendizaje y por lo tanto, que también debe ser aprendida como tal, es un

aspecto importante que la escuela no debe negligir” (p. 16). Si un estudiante sabe leer bien, es capaz de comprender, analizar y desarrollar sus propios pensamientos y por lo tanto se le facilita el aprendizaje.

Del mismo modo, Solé (1992) propone la lectura como un objeto de conocimiento, a la vez afirma que “leer y escribir aparecen como objetivos prioritarios de la educación primaria. Se espera que al final de esta etapa, los alumnos puedan leer textos adecuados a su edad de forma autónoma” (p. 9). De allí la importancia de las orientaciones que haga el docente y de las estrategias que utilice para motivar a los estudiantes en este importante aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de hacer que se interesen por la lectura y que esto los lleve a obtener verdaderos conocimientos.

Es necesario mencionar que existen algunas dificultades para la comprensión de la lectura tal como lo afirman, Alfonso y Sánchez (2009) “Las dificultades en la comprensión lectora, atrasan y obstaculizan no solo el proceso de aprendizaje sino la construcción de referentes para interpretar la realidad” (p. 37). Es por ello que la labor del maestro en este proceso es muy importante. Él debe hacer algo más que enseñar, debe estar atento para descubrir y orientar los intereses cognitivos de sus estudiantes, debe desarrollar la creatividad, propiciar oportunidades de aprendizaje al igual que conocer las diferentes posibilidades que tiene cada uno para poder adquirir los conocimientos que se le pretenden brindar.

Desde esta mirada, a los estudiantes hay que ayudarlos a convertirse gradualmente en lectores expertos, con hábitos y gusto por la lectura. Por consiguiente, Borsani (2015), concibe la lectura así: “[...] la lectura es uno de los productos culturales más valorados por la sociedad. Saber leer es una herramienta de inclusión social” (p. 80). Es por ello que desarrollar la competencia lectora, el hábito, el gusto y las expectativas por descubrir lo que expresan los libros es un reto que permite fortalecer los procesos de pensamiento. A los estudiantes se les debe brindar una gama de oportunidades que les permitan ser reflexivos, argumentativos y críticos al desarrollar competencias comunicativas.

Sin embargo, Alfonso y Sánchez (2009), mencionan que “muchos niños y niñas se quedan en un nivel básico de decodificación (reconocimiento de sonidos y letras) que no les garantiza una comprensión global de textos, y no leen porque no comprenden lo que leen. Esto en gran parte es responsabilidad de la escuela” (p. 39). Es por eso, que el docente debe tener claro que la lectura es un proceso y para la comprensión de la misma se debe enseñar a los estudiantes algunas estrategias y habilidades, pero que, si no se hace, los niños y niñas presentaran problemas de comprensión, las lecturas les parecerán aburridas y no le encontrarán sentido ni valor a lo que intentan leer.

## **2.6. ¿Por qué es importante desarrollar habilidades para ser un buen lector?**

Según Alfonso y Sánchez (2009) se deben trabajar tres habilidades para que los estudiantes puedan procesar un texto: habilidades de prelectura, habilidades mientras se lee y habilidades poslectoras. Estas tres herramientas posibilitan la comprensión de la lectura en los lectores (p. 53). Es importante desarrollar estas habilidades en cada uno de los momentos de lectura, puesto que cada una tiene un objetivo específico dentro de ella.

En este sentido, las habilidades de prelectura hacen referencia a la evocación de los conocimientos previos en los estudiantes, la cual va a permitir la asociación mental con lo presentado por el autor en el texto. Estos andamiajes que se configuran a partir de esta interacción, conocimientos previos y nueva información, permiten al lector hacer predicciones con sentido sobre los acontecimientos de la lectura. Al respecto, Solé (1992) manifiesta que “[...] la lectura puede considerarse un proceso de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación” (p. 22). Mediante la verificación de estas

predicciones el lector puede construir una interpretación de lo leído, es decir ha comprendido el texto.

En cuanto a las habilidades que se desarrollan mientras se lee están aquellas en las que se reconocen el significado de las palabras a partir del contexto presentado en la lectura y que permiten al lector generar inferencias sobre acontecimientos no descritos en la misma. No siempre tiene el mismo significado una palabra en diversos espacios, se podría decir que el entorno permite dar una interpretación al texto y por tal razón le da sentido al mismo. Un ejemplo de ello es trabajar la misma palabra en los contextos matemáticos y científicos con una significación distinta en cada uno.

De igual manera, las habilidades poslectoras abren el camino para que el lector pueda aportar de manera crítica a los planteamientos presentados por el autor en el desarrollo de la lectura. Igualmente le permite extraer las ideas principales del texto y producir su propio resumen. Con relación a esto, Alfonso y Sánchez (2009) expresan que “[...] un buen lector interactúa con el texto, de manera que lo reconstruye, lo reinventa, lo vuelve otro texto y lo convierte en propio” (p. 135). Cabe resaltar que este es el sentido crítico de la lectura, sentar postura frente a lo leído y poder defenderlo con argumentos coherentes.

Si se observan con detenimiento las habilidades descritas en cada uno de los momentos, al ser interiorizadas por el lector, se podría decir que este logra modificar sus estructuras cognitivas apropiándose de cada uno de los niveles de comprensión de la lectura. Lo anterior le permite formarse como un lector competente para poder enfrentarse a un texto y poder aplicar de nuevo las habilidades que ya ha interiorizado y así realizar el proceso lector de una forma más simple.

## 2.7. ¿Qué es la comprensión de la lectura?

La comprensión de la lectura se define como un proceso cognitivo donde el lector interactúa con el autor a través del texto, por medio del cual extrae, identifica, percibe y transforma la esencia del contenido del mismo y antepone sus saberes previos para lograr nuevas creaciones. Este proceso puede ser desarrollado por medio de la observación, narración o de forma leída, lo que ha de facilitar el desenvolvimiento del individuo en el medio sociocultural en el cual se encuentre ya que lo constituye como un sujeto autónomo. En este sentido, Alfonso y Sánchez (2009) manifiestan que “[...] la comprensión de la lectura se concibe como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (p. 35). Del mismo modo Penjean (2010) expresa que la comprensión de la lectura, desde la óptica psicolingüística, alude necesariamente a un sujeto pensante que interviene activamente en este proceso, que participa de manera reflexiva e interactiva y que vincula tanto sus conocimientos previos como el conocimiento de la lengua frente a la página escrita en un esfuerzo por construir su significado. (p. 53).

Para continuar, Cooper (Citado por Alfonso y Sánchez, 2009) manifiesta que la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. (p. 33) De la misma manera, Cáceres, Donoso y Guzmán (2012) se refieren a la comprensión de la lectura como un proceso que se constituye y desarrolla gracias a los aportes del texto y por el conocimiento del lector previamente, es decir, “[...] el oyente o lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales. (p. 60)

En consecuencia, se puede decir que la comprensión de la lectura responde a la forma como un lector de manera autónoma y creativa toma como elementos el contexto, los saberes previos y el conocimiento de la lengua, los somete a un proceso de interacción con el texto, el cual arroja como resultados nuevas construcciones.

## **2.8. ¿Cuáles son los niveles de la comprensión de la lectura?**

Según Betancourt, Blanco y Rodríguez (2016), los niveles de la comprensión de la lectura “[...] son procesos de pensamiento que se dan en la lectura y se desarrollan a partir del uso de las habilidades de comprensión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma” (p. 38). Estas habilidades que son fomentadas por el docente en un antes, durante y después de la lectura buscan incrementar procesos cognitivos que permitan ampliar la forma como el estudiante aprehende cada uno de los niveles de comprensión de un texto. Esto se hace con el fin de que luego de convertirse en un lector experto el estudiante pueda realizarlas de manera autónoma. A continuación, se conceptualizan los niveles de la comprensión de la lectura.

### **2.8.1. Nivel literal**

Para Alfonso y Sánchez (2009), el nivel literal “[...] es la comprensión lectora básica, en la que se decodifican palabras y oraciones. El lector puede parafrasear reconstruyendo lo que está superficialmente en el texto” (p. 21). Por otro lado, el MEN (s.f.), a través de la guía 3 sobre los niveles de lectura, es enfático en señalar que el nivel literal “[...] es un nivel de lectura inicial que hace decodificación básica de información” (p. 2). De la misma manera, Flórez y Gordillo (2009) mencionan que en nivel literal el lector “[...] capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de su estructura cognoscitiva e intelectual” (p. 97). Es de resaltar que en

este nivel el lector extrae del texto las palabras, oraciones, frases tal cual se encuentran expresadas en el escrito sin realizar una interpretación de este.

### **2.8.2. Nivel inferencial**

En este nivel el lector deduce situaciones a partir de unos hechos o acontecimientos de la trama expuesta en el texto. Al respecto Alfonso y Sánchez (2009) expresan que “[...] el lector lee lo que no está en el texto; aporta sus saberes previos, reconoce el lenguaje figurado y aporta el 50% de interpretación” (p. 21).

Asimismo, para Flórez y Gordillo (2009), el nivel inferencial se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. (p. 98) Igualmente, el MEN (s.f.), en la guía 3 sobre los niveles de lectura señala que este nivel exige al lector “[...] hacer hipótesis y desentrañar la intención del texto, más allá de lo que las palabras expresan. Aquí se hacen deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes” (p. 2).

### **2.8.3. Nivel crítico intertextual**

Este nivel es definido por el MEN (s.f.) en la guía 3 sobre los niveles de lectura como “[...] un nivel de valoración que exige tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos” (p. 2). Mientras que Alfonso y Sánchez (2009), señalan que en este nivel “[...] el lector comprende de manera global el texto, reconoce las intenciones del

autor, toma postura frente al texto y lo integra con lo que sabe; es capaz de hacer un resumen del texto” (p. 21). De igual manera, Gordillo y Flórez (2009), consideran a este nivel como:

El ideal puesto que el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimiento de lo leído. (p. 98)

El nivel crítico intertextual de la lectura es considerado en esta medida por los docentes investigadores como el nivel el más complejo de la lectura, pues en este el lector debe emitir un juicio, contrastar el conocimiento que ya tenía acerca de lo leído y el texto y presentarlo, a la vez que debe sentar una postura coherente frente al texto.

## **2.9. La Comprensión de la Lectura desde el área de Tecnología e informática**

La enseñanza de la tecnología y la informática está planteada desde el MEN en las orientaciones generales para la educación en tecnología (2008), como “la búsqueda de resolución de problemas y la satisfacción de necesidades individuales y grupales” (p. 7). Cabe destacar que esta área del conocimiento también se encuentra sustentada desde uno de los componentes del área de ciencias, para la cual Meinardi, González, Revel y Plaza (2010), plantean que se debe formar al niño para ejercer un papel de ciudadanía en el entorno donde se desarrolla (p. 28). De la misma manera, Daza y Quintanilla (2011), enfatizan en que cuando se enseña

Ciencias a los niños en edades tempranas no estamos formando “solo futuros ciudadanos” pues los niños, en tanto integrantes del cuerpo social actual, pueden hoy actuar de modo consciente y solidario respecto de temáticas vinculadas al bienestar de la sociedad de la que forman parte. (p. 38)

Asimismo, las orientaciones curriculares para el campo de ciencia y tecnología emanado desde la Secretaría de Educación del Distrito (2007) expresa que:

El aprendizaje de la ciencia y la tecnología es básico, en la medida en que contribuye al desarrollo de la independencia cognoscitiva; la creatividad, los procesos de pensamiento de nivel superior; la argumentación a través de la creación de explicaciones frente a fenómenos naturales, y capacidades de valoración crítica respecto a soluciones tecnológicas expresadas en artefactos, sistemas y procesos. (p. 29)

Bajo estas perspectivas, ligar estas posturas permite al docente formular desde sus planeaciones acciones que conlleven a conseguir estos objetivos y por tanto el desarrollo del pensamiento científico en sus educandos. Las acciones deberán propiciar habilidades para observar, describir, comparar, inferir, analizar y relacionar desde sus propias ideas y conocimientos previos. Estas habilidades también hacen parte de las competencias que se deben trabajar en el niño para que se convierta en un buen lector y desarrolle su proceso lingüístico. Al respecto, Lemke propone que:

El lenguaje no es sólo vocabulario y gramática es un sistema de recursos para construir significados. Nuestro lenguaje nos proporciona una semántica. [...]. Necesitamos la semántica debido a que cualquier concepto o idea particular tiene sentido sólo en términos de las relaciones que tiene con otros conceptos e ideas. Lemke (citado en Sanmartí, 2007, p.1)

En esta medida, el docente debe entender que para formar ciudadanos con estas características debe trabajar para crear en ellos comprensiones profundas. Dichas comprensiones implican que el estudiante pueda leer desde lo cotidiano para poder proyectarlo en función a la

sociedad en donde se desenvuelve. Es importante definir la comprensión como lo señala Blythe (1999), “poder llevar a cabo una diversidad de acciones que demuestren que uno entiende un tema, lo amplía y puede utilizarlo de manera diferente” (p. 40). En este sentido, enseñar para llegar a comprender es la verdadera función de todas las áreas del conocimiento en la escuela, pues debe coadyuvar en el fortalecimiento de un pensamiento crítico y del análisis de los sucesos en los que el estudiante vive cada día.

En este sentido, el área de tecnología e informática presenta la comprensión de la lectura como un pensamiento organizado que el estudiante construye con la ayuda del docente y de sus pares. Este pensamiento puede ser guiado por las acciones del orientador, por las interacciones con sus compañeros y por los conocimientos previos que cada uno tiene sobre el texto.

Según Henao (1997), el proceso de comprensión de un texto implica un acto de reflexión del lector sobre su contenido, en el que se involucran su experiencia, sus ideas, intuiciones, y conocimientos previos. Además, es un acto en el que intervienen diferentes factores que permiten reconocer el significado de las palabras, relacionar y dar sentido de acuerdo con las relaciones sintácticas, manejar esquemas conceptuales previos y estrategias de razonamiento. (p. 83)

De la misma forma, la lectura se constituye para Gutiérrez (2016), como un proceso social -no tanto mental- en el que toda decodificación e intento de comprensión está determinado histórica y socialmente. Por tanto, no se trata de sustraer un sentido contenido en un texto sino de producir ese sentido en el marco de las determinaciones históricas de su interpretación. (p. 6)

Entender la comprensión de la lectura como un proceso de interacción social es vital para la dinámica de potenciar en el estudiante la cimentación de andamiajes más significativos, generados a partir de las conexiones que este produzca.

### **2.10. La comprensión de la lectura en matemáticas**

Las matemáticas son fundamentales en el desarrollo intelectual de los niños, les ayuda a ser lógicos, a pensar ordenadamente y a tener una mente abierta para el pensamiento, la crítica y la meditación de sus acciones. Esta área también dispone actitudes y valores hacia los estudiantes, ya que garantizan una solidez en sus fundamentos, seguridad en los procedimientos y confianza en los resultados obtenidos. Todo esto crea en ellos, una disposición consciente y favorable para emprender acciones que conducen a la solución de los problemas a los que se enfrentan cada día.

Por ello, para lograr los objetivos esperados en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, se hace necesario la utilización del lenguaje matemático, al respecto. Clare Lee (2006), afirma que “La razón principal por la que el incremento del discurso es importante, es porque aumenta el potencial de los alumnos para aprender matemáticas y el de los profesores para ayudarles a aprender.” (p. 17). De allí la importancia que tiene la interacción y la comprensión entre los estudiantes y los docentes durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

También hay que señalar que en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas existe un lenguaje particular que se denomina registro matemático. Lee (2006), lo define así: “El registro matemático es la forma concreta de utilizar símbolos, un vocabulario especializado, precisión en los términos, estructuras gramáticas, formalidad e impersonalidad que resulten modo de expresión que son evidente matemáticos.” (p. 35). Los registros matemáticos son una forma de

usar el lenguaje para expresar conceptos, representar y exponer un razonamiento. La labor del docente es formar y educar a los estudiantes sobre la importancia y necesidad de manejar un lenguaje adecuado, es decir, comprender las convenciones del lenguaje utilizado en matemáticas.

Por consiguiente, se evidencia y concluye que la comunicación en el área de matemáticas debe ser clara. Al respecto Fandiño (2010) señala que toda comunicación es eficaz si alcanza su objetivo en cualquier campo, incluso en matemáticas. Indica que el aprendizaje matemático es evidente mediante la argumentación, validación, justificación o demostración de ideas, por medio de figuras, dibujos, esquemas, gestos u otras formas de comunicación. (p. 159) En este sentido, la comprensión de la lectura desde el área de matemáticas es posible a partir del momento en que el estudiante interioriza el lenguaje matemático, el cual le permite dar sentido al texto y así comprender lo que lee.

### **2.11. La comprensión de la lectura desde lenguaje**

Durante las últimas décadas se ha dado especial importancia a la comprensión de la lectura, pues se le considera el vehículo que moviliza al estudiante de manera exitosa por todas las áreas del saber y en la vida social en la cual se desarrolla. Esto se debe a que dicha comprensión posiciona al estudiante como un individuo poseedor de capacidades analíticas y críticas que le servirán como herramientas vitales para enfrentar y dar soluciones a las diversas situaciones comunicativas propias de la cotidianidad. Cabe aclarar que desde el lenguaje se define la comprensión de la lectura como el resultado que obtiene un lector al interactuar con el contenido de un texto y lograr, por medio de la puesta en práctica de procesos cognitivos, extraer la información que el autor plasmó, identificarse o no con ella y presentar posturas propias frente a la misma generando nuevos conocimientos.

Asimismo, Alfonso y Sánchez (2009), acentúan que “la comprensión de la lectura es una habilidad que se desarrolla durante toda la vida y para aumentarla requiere muchos factores, entre ellos la lectura constante [...]” (p. 51). Por lo anterior se requiere la participación del docente mediante la puesta en práctica de estrategias que permitan al estudiante la construcción de comprensiones bien estructuradas.

Del mismo modo Rosenblat (citado en Gutiérrez y Salmerón, 2012), define la comprensión de la lectura como “un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y el conocimiento del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad” (p. 184). Por otra parte, Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera, & Ramírez (2015), definen la comprensión de la lectura como: “habilidad referida a la capacidad del sujeto de apropiarse de la información obtenida en la lectura en forma activa, resumiendo, estableciendo metas y aplicando tácticas, y no como un mero receptor de datos” (p. 50).

La comprensión de la lectura permite la generación de juicios críticos sobre el conocimiento que se posee y la creación de nuevos. Es así, como el proceso de comprensión se convierte en una tarea que requiere de una especial dedicación por parte del docente, acompañada de estrategias diseñadas por el mismo, inspiradas en la observación permanente que desarrolla en el aula, o adaptando aquellas ya elaboradas que puedan ser utilizadas según sea la necesidad existente. Para continuar es pertinente plantear y responder algunos interrogantes que permitirán una mejor organización del concepto de comprensión de la lectura.

### ***2.11.1. ¿Cómo se adquiere la comprensión de la lectura?***

En la medida en que el lector antepone al proceso de la lectura elementos como disposición, motivación, saberes previos, conocimiento sobre el contexto y del texto mismo;

construirá mejores comprensiones, debido que la conjugación de estos elementos es fundamental para tal fin. Según Penjean (2010), “la comprensión lectora consiste en relacionar lo que estamos atendiendo en el mundo”. (p. 53)

### ***2.11.2. ¿Cómo se manifiesta la comprensión de la lectura?***

La comprensión de la lectura se hace evidente en la medida que el lector logra entablar un diálogo con el texto o situación abordada. Esta interacción arroja como resultados el inferir, relacionar, reconocer, dar cuenta del contenido de la lectura y sentar posiciones frente a ella. De esta forma se demuestra la aprehensión de los niveles de comprensión de la lectura.

## Capítulo III

### 3. Metodología

#### 3.1. Enfoque

Para Evans (2010), el enfoque cualitativo es un estudio que “describe, comprende e interpreta los hechos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (p. 10). De la misma manera, Hernández, Fernández y Baptista (2014), expresan que “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar, describir y luego generar perspectivas teóricas)” (p. 8). De igual modo, según Rodríguez, Gil & García (1997), el enfoque cualitativo

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevista, experiencia personal, historia de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen las rutinas y situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p. 10)

Por esta razón, la elección del enfoque de investigación estuvo sujeta a las características propias de lo dicho por estos y otros autores, considerando que la problemática frente a los niveles de comprensión de la lectura se encuentra relacionada con la práctica docente. Por lo tanto, se hace necesario plantear modificaciones de las mismas. Esto requiere: describir las diversas prácticas dentro y fuera de las aulas de clase, diseñar planeaciones colaborativamente en

busca de la mejora de los niveles de comprensión de la lectura, entre otras acciones. Ante las necesidades mencionadas, los docentes investigadores adoptan el enfoque cualitativo. Esto implica que los datos proporcionados por el estudio son de carácter descriptivo, producto de la observación de la dinámica del aula de clases (interacción docente y estudiantes). Para Bogdan y Taylor (citados en Rodríguez, Gil & García 1997), la investigación cualitativa puede ser considerada como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas y las conductas observables” (p. 10).

### **3.2. Alcance**

El alcance de esta investigación es definido como descriptivo- explicativo. Para Baptista, Fernández y Hernández (2014), el alcance descriptivo “[...] busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92). Asimismo, expresan que los estudios explicativos “[...] están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales” (p. 95). Por lo anterior y al atender a los objetivos de esta investigación, los investigadores se apoyan en el alcance descriptivo-explicativo, pues en esta investigación, se busca mediante la descripción de la práctica docente, el trabajo colaborativo de las planeaciones entre profesores y la evaluación de estos resultados en función del mejoramiento de los niveles de la comprensión de la lectura.

La implementación de nuevas planeaciones de clase pretende atender la problemática de las falencias en comprensión de la lectura como un fenómeno académico. Para esto, se busca incluir actividades que puedan aportar al desarrollo de habilidades lectoras y que permitan el fortalecimiento de los niveles de comprensión de la lectura. Lo anterior se logró mediante el desarrollo de habilidades antes, durante y posterior a la lectura, en la línea de lo planteado por

Alfonso y Sánchez (2009). De esta manera, el estudio presentado puede aportar en gran medida al conocimiento pedagógico, pues la solución planteada está dada desde la práctica docente mediante un ejercicio reflexivo de sus planeaciones, vistas como el conjunto de actividades y acciones que plantea el docente para llevar al estudiante a apropiarse de los niveles de la comprensión de la lectura.

### **3.3. Diseño de investigación-acción**

El diseño definido para realizar este proceso investigativo es a través de la investigación-acción, ya que permite a los investigadores entrarse en una situación o problemática y lograr hacer de ella un aprendizaje tanto para él, como para sus estudiantes al tener la oportunidad de implementar acciones de mejora durante el proceso, a la vez que investiga sobre ella. Lewin (citado en Kemmis & McTaggart, 1992) define la investigación-acción como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación de resultados. También expresa que el proceso empieza con una idea general de la que es deseable una clase de mejora o cambio. (p. 12)

Por lo tanto, la investigación-acción en este proceso es vista como el medio para que el docente visibilice su práctica, reflexione sobre ella. Para esto se observa cómo está trascendiendo la práctica docente en el aprendizaje de sus estudiantes, a la vez que se analiza y evalúa el método, la estrategia y las actividades de enseñanza. Lo anterior implica concebir al docente como un investigador de sí mismo. En el mismo sentido, Latorre (2003) concibe la enseñanza como “una actividad investigadora y la investigación, como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica” (p. 9).

Asimismo, la investigación-acción es definida por los docentes investigadores como el mecanismo para mejorar la práctica, pues esta permite sugerir acciones desde las planeaciones que posibiliten dar respuesta a la problemática existente sobre los niveles de comprensión de la lectura y la práctica docente. Lo anterior es posible dado que a través de la investigación-acción se realiza una reflexión continua del proceso.

En esta medida la investigación-acción establece ciclos de reflexión que permiten comprender mejor las acciones desarrolladas en el aula. Según Kemmis, (citado en La Torre, 2003) estos ciclos se llevan a cabo en cuatro momentos: “planificación, puesta en práctica del plan, observación de cómo funciona y reflexión” (p. 35). A continuación, se dan a conocer estos momentos, que según Kemmis (1992) se definen de la siguiente manera:

a. Planificación: es la fase orientada a la acción, en la que se debe decidir en las posibilidades y limitaciones de la situación (p. 86).

b. Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona: sencillamente poner manos a la obra e intentar realizar lo que se ha planeado. Es importante no desviarse del plan, si hay que hacerlo se debe replanificar inmediatamente (p. 103).

c. Reflexión: Es el momento de analizar, sintetizar, explicar y sacar conclusiones. En este paso se revisa la preocupación temática, se reconsideran las oportunidades y las restricciones de la situación, se revisan los logros y las limitaciones del primer paso de acción, se examinan consecuencias (incluyendo efectos y efectos laterales no previstos) y se empieza a pensar en implicaciones para acciones futuras. (p. 115)

En esta medida, la investigación-acción facilita a los docentes introducir cambios desde las planeaciones para que estas logren fortalecer los niveles de comprensión de la lectura en los estudiantes desde un ejercicio reflexivo.

## Capítulo IV

### 4. Contextos

#### 4.1.Contexto local

##### 4.1.1. Ubicación geográfica del municipio de Fonseca

Al sur del Departamento de la Guajira se levanta el pueblo Fonsequero, una de las regiones más prosperas de la Baja Guajira. Limita al Norte con los municipios de Riohacha y Barrancas, por el Sur con el municipio de San Juan del Cesar, al Este nuevamente con el municipio de Barrancas los Montes Oca y la República Bolivariana de Venezuela y al Oeste con la Sierra Nevada de Santa Marta. La figura 7 muestra la ubicación del municipio.

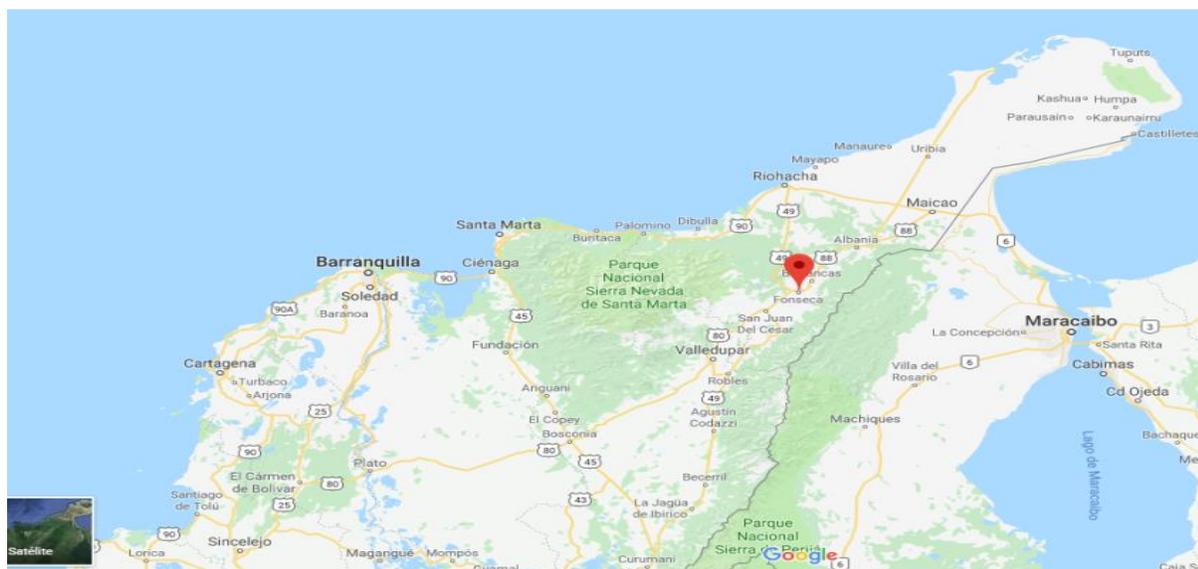


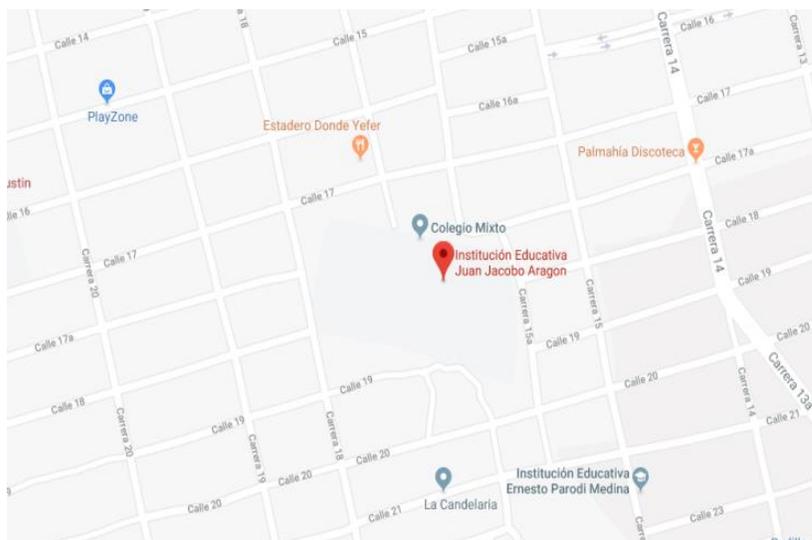
Figura 7. Ubicación geográfica del municipio de Fonseca, La Guajira. Fuente: Google

#### **4.1.2 Población**

La población está constituida por un 75% de *alijunas* considerados la población criolla del municipio con características peculiares; son personas alegres, descompiladas, amigables y parranderas. El 15% de la población corresponde a indígenas wayúu, quienes habitan en su gran mayoría en resguardos indígenas, lugares donde conservan sus costumbres y tradiciones (incluido el uso de sus propias leyes). El 4% de la población está constituida por personas provenientes del área andina (paisas, cachacos y santandereanos), quienes se dedican al comercio formal del municipio. El 2,5% de la población es afrodescendiente y se dedica al comercio informal. El 3,5% restante de la población corresponde a poblaciones que han llegado recientemente producto de dinámicas violentas. De estos, el 2% corresponde a inmigrantes venezolanos cuya llegada es producto de la problemática socioeconómica de la República Bolivariana de Venezuela; y un 1,5% corresponde a desplazados internos por la violencia rural colombiana.

#### **4.2 Contexto institucional**

La Institución Educativa Juan Jacobo Aragón Sede Principal, es una entidad de carácter oficial, que brinda educación preescolar, básica primaria y básica secundaria. Se encuentra ubicada en la calle 17 con carrera 17 número 16-75 en el barrio San José, zona urbana del municipio (Ver figura 8). Cuenta con un total de 1771 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: preescolar 120, primaria sede principal 670, primaria sede Rafael Manjarrez 318 y bachillerato 673.



*Figura 8.* Ubicación geográfica de la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón. Fuente: Google maps.



*Figura 9.* Fotografía de la entrada principal de la Institución Juan Jacobo Aragón.

La Institución tiene como misión brindar oportunidades de formación integral a los niños y jóvenes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Como proyección para el año 2024 se espera que la institución se convierta en un espacio de convivencia social, que forme ciudadanos más tolerantes, capaces de enfrentar los desafíos de nuestros tiempos y de aportar sus conocimientos para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La planta de personal de la institución está constituida por 75 docentes, 5 administrativos docentes, 3 administrativos, 2 psico orientadoras, 2 bibliotecarias y 13 auxiliares de servicio general. Los docentes son en su gran mayoría especialistas en cada una de las áreas del conocimiento que imparten y se encuentran capacitados para impartir una educación integral a la población infantil y juvenil de nuestro municipio.

En cuanto a la población estudiantil es importante destacar que en su gran mayoría padece una pobreza absoluta, viven del rebusque diario y de los subsidios que otorga el Estado (como Familias en Acción o subsidios de sus respectivas Cajas de Compensación Familiar), no cuentan con viviendas dignas que tengan los servicios básicos. Hay un pequeño porcentaje de la población estudiantil de la Institución Educativa que es estrato 3, pues sus padres devengan algo más de 3 salarios mínimos mensuales vigentes. Dicha población está constituida por los hijos de los empleados del complejo carbonífero del Cerrejón, y por los hijos de los educadores del sector público.

### **4.3 Contexto de aulas**

Para abordar este aspecto los docentes toman como referente los contextos de clase planteados por De Longhi (2007), definidos de la siguiente manera:

Un **contexto situacional** (representado por los aspectos culturales y sociales del grupo, institución y recorte curricular); el **contexto lingüístico** (formado por códigos y expresiones que emergen al armarse el discurso de la clase, derivadas tanto de la lógica del contenido científico y del conocimiento cotidiano como de la lógica que se genera en la interacción); y el **contexto mental**, (relacionado con las posibilidades de aprendizaje a partir de las estructuraciones cognitivas que disponen los miembros de la clase, redes semánticas, raíces afectivas, motivaciones y concepciones). (p. 21)

Por otro lado, los docentes en esta dinámica plantean una categorización de los estilos de aprendizajes de sus estudiantes en las diferentes aulas basándose en una propuesta presentada por Navarro (2001) para alumnos de básica primaria que consistió en la aplicación de un cuestionario que debía ser respondido por cada niño (a), donde se indagaba sobre sus gustos y preferencias. (Cf. Anexo 4)

#### 4.3.2 Aula No.1

**Contexto situacional:** el grado 5 A se encuentra dirigido por la docente de informática Betty Ruth Blanchar Pérez, quien es Especialista en informática, graduada en la Fundación Universitaria del Área Andina. La docente se encuentra vinculada a la Institución de manera formal desde el año 2012 y actualmente orienta el área de informática en los grados cuartos y quintos. Este grado cuenta con 30 estudiantes, de los cuales 15 son niños y 15 niñas. Sus edades oscilan entre 9 y 11 años.

**Contexto Mental:** se encuentra detallado a partir de las tendencias en los niveles de observación que plantea Santelices (1989), Los estudiantes del grado 5 A están categorizados en el nivel 2 ya que describen objetos y seres a través del uso de sus sentidos. Por otra parte, la

tendencia frente a los tipos de preguntas formuladas por los estudiantes es la tipología de las preguntas que los llevan a obtener conceptos. (Furman y García, 2014). Dichos resultados están dados a partir de observaciones e indagaciones realizadas por los estudiantes en distintos escenarios. En cuanto al estilo de aprendizaje de los estudiantes, el cuestionario para determinarlos arrojó como resultado una mayor inclinación por el estilo visual y en menor proporción el kinestésico y el auditivo. Asimismo, se puede mencionar las dificultades en la concentración de los estudiantes, el no seguimiento de instrucciones y la atención dispersa; asuntos que no les permiten permanecer mucho tiempo concentrados en una actividad. Los estudiantes manifiestan agrado por el trabajo en equipo e interés en las actividades prácticas del área. En este sentido, desde el área de informática se observa la dificultad en los niveles de la comprensión en el momento en que al estudiante se le solicita seguir instrucciones y realizar secuencias en el desarrollo de temas.

**Contexto Lingüístico:** desde el área de tecnología e informática el MEN (2008) plantea buscar y facilitar “el desempeño flexible, eficaz y con sentido, de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores” (p. 15). En tal sentido, se pretende desarrollar en el estudiante el lenguaje del pensamiento científico y tecnológico. Por otra parte, se puede decir que los estudiantes de acuerdo con los diferentes tópicos que se han trabajado en clase cuentan con un repertorio de términos propios del área de tecnología e informática.

**Aspectos de Convivencia:** se define a los estudiantes como niños y niñas que presentan un vocabulario no adecuado al dirigirse con sus compañeros, mostrándose poco tolerantes. En dicha situación se ha venido trabajando de la mano con psicorientación en trabajo situado, de acuerdo con la problemática detectada.

### 4.3.3 Aula No. 2

**Contexto situacional:** el grado 5 B se encuentra dirigido por Alexander Martínez, Administrador de empresas, especialista en docencia, quien ha laborado en esta institución desde el año 2006 como docente de la asignatura de matemáticas, lo que le da 12 años de experiencia. El grupo está conformado por 28 estudiantes de las cuales 8 son niños y 20 son niñas. Sus edades oscilan entre 9 y 13 años.

**Contexto mental:** son estudiantes que presentan dificultades para el análisis e interpretación de situaciones problémicas y en la resolución de las mismas, debido a que no analizan detenidamente los problemas planteados. Les gusta el trabajo en equipo y las actividades prácticas que se desarrollan en el área. En cuanto al estilo de aprendizaje de los estudiantes se observa una inclinación visual sin dejar de lado el kinestésico y auditivo.

**Contexto lingüístico:** en este aspecto se podría decir que a los estudiantes se les dificulta reconocer el significado de símbolos o signos propios del área de matemáticas. Esto puede estar causado por el poco uso del lenguaje matemático por parte del docente; falencia que repercutiría en el desempeño de los estudiantes. La dificultad en la comprensión lectora para esta área radica en que los estudiantes no interpretan las situaciones problémicas en las que se encuentran inmersas las competencias que se trabajan en el área. Así, no infieren qué operación matemática debe aplicarse para dar solución a la situación planteada. También presentan dificultades para comunicar y socializar el proceso utilizado.

**Aspectos de Convivencia:** son estudiantes que demuestran buena presentación personal, algunas veces utilizan un vocabulario no adecuado al dirigirse a sus compañeros y manifiestan

poca tolerancia cuando se presentan dificultades. Estas situaciones son analizadas y manejadas entre el docente y estudiantes.

#### 4.3.4 Aula No. 3

**Contexto situacional:** el grado tercero D, es orientado por la docente Aidith Ramírez Guerra, quien es psicóloga y especialista en lúdica recreativa de la Universidad Juan de Castellanos. Esta docente ha laborado desde el año 2015 en la institución, como docente de básica primaria. El grupo a su cargo está conformado por 26 estudiantes, 15 niños y 11 niñas, cuyas edades oscilan entre 8 y 12 años.

**Contexto mental:** al analizar el resultado de un cuestionario implementado para determinar los estilos de aprendizajes de los niños y niñas, se obtuvo el siguiente resultado: el 77% de los estudiantes quedaron categorizados en el estilo de aprendizaje auditivo y los restantes se encuentran ubicados entre el visual y el kinestésico. Además, al desarrollar un taller diagnóstico de lectura se pudo constatar que los niños y niñas en su mayoría no cuentan con habilidades necesarias para analizar, inferir o comunicar el contenido de los diferentes tipos de textos.

**Contexto lingüístico:** esta población presenta dificultades en la entonación, reconocimiento y significado de palabras, utilización del vocabulario propio del contexto en el desarrollo de las temáticas abordadas en clase. Es importante mencionar que en la dinámica de aprendizaje las habilidades auditivas ocupan un lugar preferencial en los estudiantes. La comunicación tanto oral como gestual entre pares es fluida, lo que favorece la interacción entre los mismos.

**Aspectos de Convivencia:** el aspecto comportamental de los estudiantes de este grado se observa un poco debilitado por la presencia de constantes brotes de indisciplina acompañados de agresiones físicas y verbales. Dicha situación ha necesitado de la intervención activa de la psicóloga de la institución. A pesar de la situación mencionada los estudiantes han logrado trabajar en equipo y fortalecer los lazos de amistad.

## Capítulo V

### 5 Dimensiones, Categorías y Subcategorías

Para el análisis de resultados del proceso de investigación se establecen 3 dimensiones: Enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

Las dimensiones, categorías y subcategorías de esta investigación surgen a partir de la pregunta y de los objetivos planteados en dicho estudio. En relevante recordar que la investigación busca mejorar los niveles de comprensión de la lectura de los estudiantes, a través del uso de las planificaciones la modificación de la práctica docente.

#### 5.1 Dimensión de Enseñanza

Para Vygotsky (citado en Chaves, 2001) la enseñanza y la educación constituyen “formas universales del desarrollo psíquico de la persona y el instrumento esencial de enculturación y humanización” (p. 61). Por otra parte, señala que “la enseñanza y el desarrollo son el resultado directo de la actividad de la estudiante y el estudiante en relación con el medio circundante” (p. 62).

Ante el entendimiento de la importancia de la enseñanza para el desarrollo de los estudiantes, la dimensión de enseñanza en esta investigación está orientada a la descripción de la práctica docente desde el análisis de la categoría de planeación, con el diseño de planeaciones colaborativas. Esta descripción se realiza por medio del estudio de las acciones propuestas por el docente para visibilizar las ideas previas, favorecer la construcción de conceptos y valorar los aprendizajes de los estudiantes. Estos últimos elementos son las subcategorías que el equipo investigador analiza.

En este sentido, los investigadores ahondaron en los conceptos de práctica docente, planeación y planeación colaborativa.

En cuanto la práctica docente, se encontró que es definida por Fierro, Fortoul y Rosas (2000), como “Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones, y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...] (p. 21). Al entender la práctica docente desde estos autores, los docentes investigadores describen su práctica y declaran un antes y un después de la intervención. Estas prácticas corresponden a planeaciones colaborativas del grupo investigador. La planeación o planificación es descrita por Lezcano (2010) como la reflexión y el diseño frente a qué enseñar, para qué, por qué y cómo enseñar. Es decir, explicitar contenidos, objetivos, estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje, recursos y formas de evaluación. Un todo organizado cuyas partes o elementos se interrelacionan y guardan coherencia. (p. 1)

Asimismo, Stigler y Hiebert (citados en Soto & Pérez, 2015) definen la planeación colaborativa como “el desarrollo colaborativo y cíclico de una lección, entendida como un proceso de interacción viva entre docente y alumnado que puede ocurrir dentro durante un periodo de tiempo prolongado” (p. 33). Desde la comprensión de estas posturas teóricas los investigadores asumen la planeación colaborativa como una estrategia que les permitió el análisis y reflexión de su práctica.

## **5.2 Dimensión de Aprendizaje**

La teoría histórica cultural de Vygotsky presenta el aprendizaje como una actividad social y no un proceso de construcción individual que proviene de la interacción del individuo con otros. en este sentido Vygotsky (2009), plantea que el aprendizaje “[...] está determinado por la

capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133); a este proceso lo llamó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Por otro lado, Coll (citado en Díaz & Hernández, 2004) resalta el concepto de aprendizaje significativo ausubeliano, como “la construcción de significados que involucra al alumno en su totalidad y que no sólo implica la capacidad para establecer relaciones sustantivas entre conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje” (p. 43).

Asimismo, Ausubel (citado en Gimeno & Pérez, 1998), se refiere a los saberes previos como la esencia del aprendizaje significativo; las cuales conforman las anclas en la estructura del pensamiento del individuo, esta esencia reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. (p. 46). Del mismo modo, Ritchhart, Church & Morrison, (2014), se refieren al aprendizaje “como el resultado de nuestro pensamiento y de encontrarle sentido a lo que estudiamos” (p. 63).

Esta dimensión busca analizar los resultados de la comprensión de la lectura desde el nivel literal, inferencial y crítico intertextual, como un medio para la realización del aprendizaje, partiendo de las nociones teóricas ya presentadas sobre el aprendizaje. Sobre la lectura Solé (1992) expresa que “la lectura es, en la escuela, uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes” (p. 31). Los investigadores trabajaron cada nivel de la comprensión de la lectura desde las subcategorías para observar las comprensiones de los estudiantes frente a los tópicos abordados.

### 5.3 Dimensión de Pensamiento

Para De Zubiría, (2014), “El pensamiento es un proceso de representación e interpretación de la realidad que orienta nuestra interacción con ella y que llevamos a cabo al poner en uso las herramientas cognitivas y los procesos de pensamiento.” (p. 17). De modo similar, Morales y Restrepo (2015), definen el pensamiento como un “Ejercicio juicioso que conduce a la construcción de nuevos saberes, de enlazarlos con saberes previos; fundamentalmente implica el compromiso del docente por hacer que su clase sea un espacio propicio para que esto sea una realidad en el aula.” (p. 92).

En la línea de las propuestas de estos autores, la dimensión de pensamiento permite analizar el resultado de las interacciones de los docentes con los estudiantes en el aula a partir de las construcciones conceptuales e interpretaciones observadas en sus libretas y trabajos escritos, dando razones o explicaciones de los ejes temáticos abordados, producto de la implementación de las nuevas planeaciones frente a los niveles de comprensión de la lectura.

En síntesis, la interpretación les sirve a los docentes para analizar las comprensiones de los estudiantes. Al respecto, Solé (1992) se refiere a la interpretación como “la elaboración de comprensiones, que implica determinar las ideas principales en un texto” (p. 25). Por lo tanto, este aspecto está relacionado con el argumento que el niño expresa frente a la comprensión de un texto o tópico, dando razones o explicaciones sobre el contenido del mismo. Cuervo y Flórez (citados por Guzmán, 2012), expresan que “argumentar es, por tanto, ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (p. 34).

Tabla 1.

## Categorías de análisis

|          |                         |               |                              |               |                           |                   |   |          |
|----------|-------------------------|---------------|------------------------------|---------------|---------------------------|-------------------|---|----------|
| <b>D</b> | <b>E</b>                | <b>C</b>      | PLANEACIÓN                   | SUBCATEGORÍAS | Ideas previas             | <b>I</b>          | Planeación<br>Grabaciones de<br>clases<br>Transcripciones de la<br>implementación |          |
|          |                         |               |                              |               | Construcción de conceptos |                   |   | <b>N</b> |
|          |                         |               |                              |               | Evaluación                |                   |   |          |
|          | <b>E</b>                |               | NIVELES DE<br>COMPRESIÓN     |               | SUBCATEGORÍAS             | Nivel literal     |   | <b>T</b> |
|          |                         |               |                              |               |                           | Nivel inferencial |   |          |
|          |                         |               |                              |               |                           | Nivel Crítico     |   | <b>U</b> |
| <b>S</b> | HABILIDADES<br>LECTORAS | SUBCATEGORÍAS | Habilidades de<br>prelectura | <b>M</b>      |                           |                   |   |          |
|          |                         |               | Habilidades mientras se lee  |               |                           | <b>E</b>          |   |          |
|          |                         |               | Habilidades poslectoras      |               |                           |                   | <b>N</b>  |          |
| <b>O</b> |                         |               |                              |               |                           |                   |   |          |

|                      |             |                      |                |              |                     |                      |   |
|----------------------|-------------|----------------------|----------------|--------------|---------------------|----------------------|---|
| <b>N<br/>E<br/>S</b> | PENSAMIENTO | <b>I<br/>A<br/>S</b> | INTERPRETACIÓN | SUBCATEGORÍA | Razón o explicación | <b>T<br/>O<br/>S</b> | Rúbricas de evaluación<br><br>Matrices de evaluación<br><br>Listas de chequeo |
|----------------------|-------------|----------------------|----------------|--------------|---------------------|----------------------|---|

Fuente: elaboración propia

## VI Capítulo

### 6 Fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información

Los instrumentos de recolección de información son herramientas que facilitan la recopilación de datos. Latorre (2003), los define como “los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan en la recogida de información” (p. 53). En este sentido, cuando la recolección de información se trata de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.397)

Para efectos de la recolección y análisis de esta investigación, se utilizaron los siguientes instrumentos:

#### 6.1 Grabaciones de clase

Esta herramienta facilitó a los investigadores observar la práctica docente, tal y como sucedió en las aulas de clases, constituyéndose como el insumo primordial para la transcripción y posterior análisis de la misma. Al respecto, Latorre (2003), manifiesta que “Los usos de los videos en las investigaciones educativas son ilimitadas. Asimismo, que cualquier situación o acción educativa se puede registrar y recuperar para su análisis e interpretación posterior” (p. 81).

Para la consulta de este instrumento, se pone a disposición del lector los siguientes links de grabación de clase

1.-Aula 1, docente Betty Ruth Blanchar en la implementación del tópico Ayer y Hoy

<https://www.youtube.com/watch?v=3b6h43v63G4&t=2286s>

2. Aula 2, Docente Alexander Martínez, en la implementación del tópico ¡A jugar graficando, analizando e interpretando datos

[https://www.youtube.com/watch?v=bT\\_yL9UH9AA&t=899s](https://www.youtube.com/watch?v=bT_yL9UH9AA&t=899s)

3. Aula 3, Docente Aidith Ramírez, en la implementación del tópico textos informativos  
[https://www.youtube.com/watch?v=9vfavNMS\\_uM&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=9vfavNMS_uM&feature=youtu.be)

## **6.2 Planeaciones de clase**

La planeación se concibe como un proceso intencional de organización de la enseñanza, que tiene como propósito lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Al ser implementadas y analizadas dan cuenta de los alcances obtenidos y las posibles falencias identificadas durante el proceso de enseñanza, para así llegar al replanteamiento de las acciones puestas en escena en el aula. En la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón los docentes adoptaron el marco de la Enseñanza para la Comprensión como un referente de planeación. Dicho marco fue reestructurado por los docentes investigadores con el objetivo de incluir los Derechos básicos y las evidencias de aprendizajes propuestos por el MEN.

La planeación colaborativa, permitió identificar las fortalezas y las debilidades presentes en cada una de las áreas involucradas en la investigación. También permitió reflexionar sobre ellas, llegar a acuerdos y tomar decisiones sobre las nuevas planeaciones en procura de mejorar este ejercicio. (Ver Anexo 5).

### **6.3 Diario de campo**

Los diarios de campo o notas de campo son definidos por Latorre (2003) como “registros que contienen información registrada en vivo por el investigador, descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural” (p. 58). En esta investigación los diarios de campo representaron el sustento al inicio del proceso investigativo, pues en ellos los investigadores consignaron los sucesos de la primera fase de la investigación. La información recolectada evidencia la debilidad presente en la planeación de clase de los docentes, hecho que tuvo como consecuencia que los estudiantes no mostraban aprehensión sobre la comprensión de las temáticas abordadas. (Ver anexo 6).

### **6.4 Fotografías**

Según Latorre (2003) “[...] la fotografía es un documento el cual registra la acción, que a la vez puede usarse como prueba de comprobación y evaluación [...]” (p. 81) Por medio de la fotografía se pudieron realizar interpretaciones de hechos acontecidos durante la investigación tales como el ambiente en el aula, el trabajo en grupo de los estudiantes, el desarrollo de actividades de realimentación por parte del docente, el aprovechamiento de los espacios físicos de la institución, entre otros. Estas fotografías proporcionaron datos sobre la conducta humana en momentos determinados. (Ver Anexo 7).

### **6.5 Herramientas de evaluación**

Son instrumentos diseñados con carácter público, debido a que son conocidos con anterioridad por los estudiantes, y en muchas ocasiones son diseñados con la cooperación de los participantes. A continuación, se presentan las dos herramientas utilizadas para la presente investigación:

### **6.5.1 Rúbrica o matriz de evaluación**

Es importante destacar algunos referentes teóricos que fueron relevantes para elaborar las matrices de evaluación que se utilizaron en esta investigación. Al respecto de las mismas Gómez (2015) afirma que

La rúbrica es una guía de evaluación que describe los rasgos y cualidades de un producto o de un desempeño concreto en distintos niveles de ejecución. Es una matriz de doble entrada que especifica los aspectos que se quieren evaluar y los posibles grados de logro (p. 71).

De la misma forma, Anijovich, Malbergier y Sigal, (2007) hacen referencia a las matrices de evaluación como una herramienta que selecciona criterios a tener en cuenta para la elaboración de un trabajo y muestra los niveles de calidad posible para cada uno de estos criterios en el momento de evaluar. Si se le agrega puntaje a cada nivel de calidad se puede utilizar la matriz, además, para calificar. Lo anterior implica que es posible traducir los resultados de la evaluación a una escala numérica o conceptual, lo que permite comunicar y comparar los resultados obtenidos por los diferentes alumnos (p. 72).

Igualmente, Goodrich (citado en Guzmán, 2012) plantea que una matriz de evaluación es usualmente utilizada con una tarea compleja, como por ejemplo un proyecto a largo plazo, un ensayo o un trabajo de investigación. Su propósito es dar a los estudiantes retroalimentación sobre los trabajos que están en proceso de desarrollo y ofrece una evaluación detallada de su producción final (p. 37)

Finalmente, Según Morales y Restrepo (2015) la matriz de evaluación “se constituye en una gran fuente de autorreflexión, pues conducen, mediante unos parámetros claros, a que los estudiantes sean objetivos, concisos y a partir de allí transforme o consoliden los desempeños

académicos y convivenciales” (p. 97). A partir de los planteamientos teóricos presentados anteriormente, este instrumento se utilizó para conocer los desempeños de los estudiantes frente a los tópicos trabajados en clases, con énfasis a los niveles de comprensión de la lectura. (Ver Anexo 8).

### **6.5.2 *Lista de chequeo***

La lista de chequeo es un instrumento de evaluación que en su estructura presenta los aspectos a evaluar y la valoración (expresada en afirmación o negación del cumplimiento de dichos aspectos). Para Oliva (2009), la lista de chequeo es “una herramienta que describe de manera organizada criterios en relación con el conocimiento o los procedimientos de determinadas acciones o intervenciones [...]” (p. 7). Este instrumento se utilizó para verificar los desempeños de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje frente a los tópicos trabajados. (Ver Anexo 9).

## **6.6 Herramientas de visibilización del pensamiento**

Las herramientas de visibilización del pensamiento facilitaron a los docentes investigadores conocer los pensamientos de los estudiantes frente a las acciones de enseñanza realizadas en el aula de clase. A continuación, se presentan las tres herramientas que se utilizaron para dicha visibilización.

### **6.6.1 *Rutinas de Pensamiento***

Perkins (2014) expresa que “se puede pensar en las rutinas como procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p. 85). Por ende, para esta investigación las rutinas se constituyeron en insumo importante de visibilización del pensamiento de los estudiantes, porque

a través de ellas el docente presenta enunciados que inducen al niño a expresar su opinión, consideraciones y aproximaciones sobre el tópico a desarrollar o que se ha trabajado. (Ver Anexo 10).

### ***6.6.2 Registro en las libretas de los estudiantes***

Según Molina (2006) “el cuaderno de clase del alumno es un instrumento de recogida de información muy útil para la evaluación continua, pues refleja el trabajo diario que realiza el alumno” (s.p.). Por lo anterior la revisión de este se convirtió en un instrumento que facilitó el seguimiento del proceso escritor en cuanto a posturas, construcción de conceptos y resúmenes elaborados por los estudiantes. (Ver Anexo 11).

### ***6.6.3 Trabajos escritos***

Según Molina, la realización de trabajos escritos tiene como finalidad profundizar en algún conocimiento específico; favorecer la adquisición de determinados procedimientos; y desarrollar actitudes relacionadas con el rigor, el gusto por el orden y la presentación correcta (tanto en el resultado, como del proceso de elaboración de este). (Molina, 2006, s.p.). Este instrumento benefició la actividad investigativa, pues aportó elementos que constituyen la parte estética (representada en el orden, la limpieza y organización), ética (en términos de la responsabilidad frente a los contenidos y del cumplimiento en las fechas estipuladas) y de comprensión (que hace referencia a la producción que realiza el estudiante como resultado de los nuevos conocimientos) en los estudiantes. (Ver Anexo 12).

## VII Capítulo

### 7 Ciclos de reflexión

La reflexión le ha permitido al grupo investigador hacer un recorrido que ha generado cambios, tanto en la concepción de las prácticas de aula, como en el curso de la investigación. Así, a partir del análisis realizado -apoyado en diferentes fuentes teóricas y las asesorías institucionales para tal fin-, se pasó de la propuesta inicial, donde se enfocaba la problemática investigada a la población estudiantil; a una investigación centrada en la práctica docente. Este cambio fue producto del análisis de cómo eran las planeaciones antes de poner en marcha nuestra propuesta investigativa y de cómo son ahora.

Los investigadores coinciden en que las planeaciones que realizaban antes de iniciar el proceso de investigación no se encontraban soportadas teóricamente. Eran un listado de acciones para desarrollar a la hora de poner en marcha la clase, que respondían a la búsqueda de temáticas en libros y recopilaciones textuales de estos temas. Hoy en día, las planeaciones responden a un propósito frente a la problemática detectada en las aulas de clase. Son guiadas por los referentes de aprendizajes emanados del Ministerio de Educación Nacional, así como por los aportes adquiridos durante el desarrollo de la Maestría en Pedagogía -como es la planeación desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión-. Este proceso ha permitido el empoderamiento de la práctica docente y por ende la modificación de esta.

El equipo investigador declara el mejoramiento continuo de la práctica de enseñanza con la puesta en marcha de la propuesta investigativa, evidenciándose una planeación e implementación de clase mejor estructurada por parte de los docentes, y un progreso frente a las comprensiones de los estudiantes.

A continuación, se presentan los ciclos de reflexión de los docentes investigadores desde su práctica docente, enmarcados en las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento. Posteriormente se encuentra un ciclo de reflexión grupal en el que se exponen los elementos comunes encontrados que permitieron desarrollar acciones con el fin de transformar los procesos de aula.

### **7.1 Ciclo de reflexión de la docente investigadora Betty Ruth Blanchar Pérez, aula 1.**

Los ciclos de reflexión que se presentan a continuación surgen como el resultado del análisis de cada una de las categorías y subcategorías que son declaradas en este proyecto; es un paralelo entre un antes y el después del proceso investigativo realizado desde el área de Tecnología e informática.

Tabla 2.

Ciclo de reflexión individual Dimensión de Enseñanza, aula 1.

| Categoría  | Subcategorías   | Antes hacía<br>Momento 1   | Ahora hago<br>Momento 2  | Qué me hizo cambiar  |
|------------|---|--|--|--|
| PLANEACIÓN | <p data-bbox="352 495 550 521">Ideas previas</p> <p data-bbox="352 1040 550 1131">Construcción de conceptos</p> | <p data-bbox="575 495 926 1377">La docente no manejaba las orientaciones correspondientes al área de tecnología e informática, por lo cual la planeación se limitaba a construir una guía de temáticas que manejaban ciertos libros para un determinado grado. De allí se tomaban los temas y se hacía un listado de instrucciones para tener en cuenta a la hora de explicarlos. Las clases eran impartidas de manera tradicional, no se indagaba sobre los conocimientos previos</p> | <p data-bbox="951 495 1428 824">En este momento, la docente planea la enseñanza colaborativamente y con diversos soportes, tales como la guía 30 del Ministerio de Educación Nacional, referentes de aprendizajes y el marco de la enseñanza para la comprensión.</p> <p data-bbox="951 862 1428 1377">Asimismo, se tienen en cuenta los contextos de aula planteados por De Longhi (2007), de manera que se declaran hilos conductores el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, las metas a alcanzar, los desempeños de comprensión, una rutina de pensamiento, y una evaluación diagnóstica continua. Conforme a lo anterior Blythe (1999), expresa que “la planificación escrita</p> | <p data-bbox="1453 495 1906 824">El cambio es generado desde los diferentes seminarios y enseñabilidades en cada uno de los énfasis durante la realización de la Maestría. También es generado por la reflexión permanente en el aula de clase.</p> <p data-bbox="1453 862 1906 1377">Es importante reconocer que han sido igualmente importantes los planteamientos de autores como Blythe (1999), quien expresa que “repensar las prácticas en el aula es un proceso que implica un verdadero desafío” (p. 15). Otro autor relevante ha sido (Feldman, Citado en Perkins 2014), quien propone que “un docente debe dirigir adecuadamente las</p> |

|  |            |  |  |   |
|--|------------|--|--|---|
|  | Evaluación | <p>y no se creaban espacios para que el estudiante pudiera realizar sus propias construcciones. Por lo tanto, la evaluación era de carácter memorística. La ilustración 1 muestra un ejemplo de cómo se realizaban las planeaciones.</p> | <p>es una valiosa herramienta, para hablar sobre lo que está sucediendo en la escuela y por qué está sucediendo” (p. 138). En este sentido, es importante para la docente la exploración de las ideas previas del estudiante, exploración que en muchos casos es realizada a través de rutinas o preguntas.</p> <p>Así mismo, se busca visibilizar el pensamiento a través de la construcción de conceptos. La visibilización del pensamiento según Perkins (2014), permite “externalizar los procesos de pensamiento para que los aprendices puedan tener más dominio sobre ellos” (p. 26). También se buscó desarrollar una evaluación continua mediante los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Blythe (1999) reconoce la evaluación continua como “el proceso de brindar respuestas</p> | <p>actividades diarias de aprendizaje desde la preparación, presentación del material, la implementación de las actividades, la organización y coordinación de la tarea y la ayuda a los alumnos para propiciar el aprendizaje” (p. 33).</p> <p>Asimismo, es relevante considerar la postura de Ramos y López (2015), quienes mencionan que “la formación de conceptos es uno de los componentes esenciales del proceso de creación y desarrollo del conocimiento como de instrucción y aprendizaje en el contexto educacional” (p. 617).</p> <p>De la misma manera, es importante la propuesta de Blythe (1999), quien dice que la evaluación diagnóstica continua “comunica a docentes y alumnos lo que estos comprenden en rigor y cómo proceder en la enseñanza y el aprendizaje”</p> |
|--|------------|--|--|---|

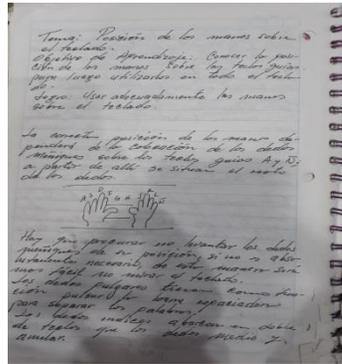


Ilustración 1 Planeación tradicional, aula 1.

claras a los desempeños de comprensión de los alumnos, de modo que le permita mejorar sus próximos desempeños” (p. 108). La ilustración 2 muestra un ejemplo de cómo se realizan las planeaciones.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRIA EN PEDAGOGÍA  
 Seminario Seminario de Desarrollo y Aprendizaje  
 Énfasis Docencia para el Desarrollo del Pensamiento Científico y Tecnológico  
 BIENES Y SERVICIOS

| SESION DE CLASE EN UNIDAD PARA LA COMPRENSION   |  |   |
|---|--|---|
| Docente:  | Alumno:  | Fecha:  |
| <b>CONTEXTO</b>   |  |   |
| <b>Situacional</b>  | <b>Intencional</b>   | <b>Metod</b>  |
| <p>La Institución Educativa Juan Jacobo Arago Sede Principal se encuentra ubicada en la Calle 17 con Carrera 17 con numeración en 16-78 en el Barrio San José zona urbana del municipio de Fosca. La Guajira perteneciente al estrato socio económico medio-bajo. La institución presenta una problemática ambiental en cuanto al manejo de basuras y el uso de sus instalaciones pues en estos momentos no se cuenta con el personal de servicios generales para suplir esta necesidad, que en muchos casos son realizadas por los mismos estudiantes y docentes mediante jornadas de limpieza, apropiación de actitudes, separación de basuras. Se como la empresa Gazon L (1994) el ambiente es rico en la escuela como la naturaleza que se debe apreciar, respetar y preservar. En cuanto al Proyecto Educativo Institucional está siendo actualizado, pues el que está vigente fue proyectado para el año 2010-2016. El enfoque Pedagógico trabajado en la institución es el Constructivista y el de Competencias. Los estudiantes a la cual va dirigida esta</p> | <p>Lenguaje del contenido:<br/>                     Idioma: servicios, público, privado, libre, económico, individual, colectivo.<br/>                     Lenguaje utilizado en el área de Tecnología e Informática:<br/>                     Sistema de Pensamiento: Como una actividad que permite pensar y expresar sus ideas.</p> | <p>La tendencia en los títulos de observación que tienen los estudiantes del grado 9º, en la 1.ª y 2.ª descriptores objetivos y corre a través del uso de sus sentidos (Dantón, 1997).<br/>                     Por otra parte la tendencia frente a los tipos de preguntas formuladas por los estudiantes en la tipología de las preguntas que les lleva a observar conceptos (Furman y García, 2014).<br/>                     En cuanto al estilo de aprendizaje de los estudiantes la docente percibe una inclinación visual. Esta juicio es dado desde la observación diaria de las clases que se desarrollan.<br/>                     Aspecto Académico: Son estudiantes que presentan dificultad en la concentración y para el seguimiento de instrucciones, pero que se porta el trabajo en equipo y las actividades prácticas del área.<br/>                     Aspecto de Convivencia: Son estudiantes que presentan un vocabulario no adecuado al dirigirse con sus compañeros y con pocos habilidades situadas en la que se ha estado trabajando de la mano con priorización.</p> |

Ilustración 2. Unidad de comprensión, aula 1.

(p. 161).  
 Todos estos autores permitieron en la docente el cambio de perspectiva frente a la categoría de planeación, la cual en este momento es considerada como la organización que el docente realiza en el aula.

Tabla 3.

*Ciclo de reflexión individual Dimensión de Aprendizaje, aula 1.*

| Categorías                | Subcategorías     | Antes hacía<br>Momento 1   | Ahora hago<br>Momento 2  | Qué nos hizo cambiar   |
|---------------------------|-------------------|--|--|--|
| NIVELES DE<br>COMPRENSIÓN | Nivel literal     | La docente llevaba el contenido del tema y una serie de guías de trabajos para desarrollar de manera práctica en la sala de informática, sin tener en cuenta qué tanto estaban aprendiendo los estudiantes. Proponía, por lo tanto, un aprendizaje memorístico.  | Los estudiantes tienen la posibilidad de demostrar lo que han comprendido y aprendido, posibilidad que va en la vía de lo que propone Blythe (1999) cuando expresa que “comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o desempeños” (p. 40). Por lo tanto, se tiene en cuenta el tiempo en la realización de actividades. | La dimensión de aprendizaje tuvo un cambio desde el estudio de teóricos como Vygotsky, Richhart, Church, Morrinson y Meinardi quienes abordan esta dimensión en términos de la concepción del docente. |
|                           | Nivel inferencial | Evidencia de ello eran los ejercicios que se realizaban en clase, los cuales iban encaminados a practicar pasos, seguir secuencias para llegar a donde el docente quería que el estudiante llegara. Esto último no era autónomo, por lo cual no se buscaba dar herramientas para desarrollar la actividad con una propuesta propia. Esto implicaba que | Además, cada uno de los desempeños que se proponen en la unidad didáctica están encaminados a trabajar las habilidades prelectoras, durante la lectura y poslectoras; junto a los  | Resulta relevante destacar lo dicho por Richhart, Church y Morrinson “el aprendizaje superficial se centra en la memorización de conocimientos y hechos, a menudo a través de prácticas rutinarias,    |
| HABILIDADES               | Habilidades de    |  |  |  |



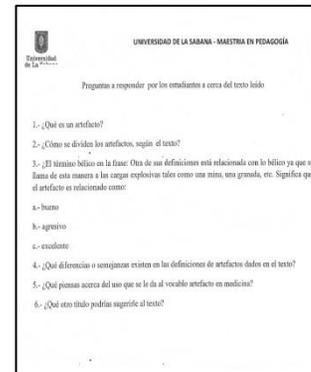


Ilustración 5. Preguntas para responder los estudiantes después de realizar la lectura Los Artefactos, aula 1

RÚBRICA PARA LA VALORACION DE COMPRENSION DE LECTURA

NOMBRE DEL ESTUDIANTE \_\_\_\_\_

|                                  | superior  | alta  | baja  | Bajo   |
|----------------------------------|---|---|---|--|
| <b>NIVEL LITERAL</b>             | El estudiante extrae información contenida explícitamente en la lectura   | El estudiante extrae cierta información contenida explícitamente en la lectura                              | El estudiante extrae poca información contenida explícitamente en la lectura  | El estudiante no extrae información contenida explícitamente en la lectura   |
| <b>NIVEL INFERENCIAL</b>         | El estudiante predice sucesos que pueden acontecer en la lectura, a partir de los conocimientos previos que posee | El estudiante predice que pueden acontecer en la lectura, a partir de los conocimientos previos que posee   | El estudiante predice que pueden acontecer en la lectura, a partir de los conocimientos previos que posee           | El estudiante no relaciona sucesos que pueden acontecer en la lectura, a partir de los conocimientos previos que posee |
| <b>NIVEL CRÍTICO INTERPRETAL</b> | El estudiante toma postura frente al contenido de la lectura y muestra clara de sus razones de sus opciones       | El estudiante toma postura frente al contenido de la lectura y muestra clara de sus razones de sus opciones | El estudiante presenta una postura frente al contenido de la lectura y muestra clara de sus razones de sus opciones | El estudiante no hace postura frente al contenido de la lectura y muestra clara de sus razones de sus opciones         |

OBSERVACIONES \_\_\_\_\_

Ilustración 6. Rúbrica de evaluación sobre los niveles de comprensión de la lectura, aula 1.

Al analizar las propuestas teóricas aquí reseñadas, la docente pudo comprender la importancia de posibilitar en el estudiante la comprensión como un constructo social.

Por lo tanto, las posturas de Alfonso y Sánchez (2004), en las que proponen las habilidades lectoras como “el medio de lograr formar al niño como un lector competente” (p. 42) ha sido una preocupación constante, que busca que los estudiantes puedan apropiarse de los niveles de la comprensión de la lectura. Según Betancourt, Blanco y Rodríguez (2016), “son procesos de Pensamiento que se dan en la lectura y se desarrollan a partir del

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | <p>uso de habilidades de comprensión” (p. 38). En este sentido, el trabajo desde el desarrollo de las habilidades lectoras fue encaminado a lograr en los estudiantes la apropiación de los niveles de comprensión a través de procesos más activos en el aula, como las rutinas de pensamientos y preguntas.</p> |
|--|--|--|--|---|

Tabla 4. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Pensamiento, aula 1.

| Categorías     | Subcategorías       | Antes hacía<br>Momento 1   | Ahora hacemos<br>Momento 2   | Qué nos hizo cambiar   |
|----------------|---------------------|--|--|--|
| INTERPRETACIÓN | Razón o explicación | <p>La docente no proponía estrategias que llevaran a evidenciar el pensamiento de los estudiantes. Por el contrario, se proponían actividades que eran tenidas en cuenta para una calificación de la temática abordada en clase.</p> <p>De esta manera la docente no se percataba del pensamiento ni de las comprensiones que el estudiante podía ir logrando en el área. A su vez, las interpretaciones no se daban frente a los temas que se trabajaban, por lo tanto, no se</p> | <p>Las rutinas de pensamiento, las libretas de los estudiantes y los trabajos escritos se constituyen en fuente clara y precisa de las comprensiones e interpretaciones que los estudiantes han logrado. En este momento la docente posibilita la visibilización del pensamiento y ayuda al estudiante a realizar interpretaciones mediante el desarrollo de habilidades lectoras en clase.</p> <p>Lo anterior favorece la explicación de hechos o situaciones, proceso que, a su vez, permite visibilizar el pensamiento del niño.</p> <p>Al respecto Perkins y Blythe (s.f.), expresan que “Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el</p> | <p>El cambio frente a la dimensión de pensamiento surgió desde los seminarios de Enseñanza para la Comprensión y Educabilidad. En estos espacios formativos fue posible notar lo importante que era enseñar a comprender a los estudiantes, e interiorizar que toda persona puede llegar a ser educada.</p> <p>Ritchhart, Church y Morrison (2014), expresan que “el pensamiento está en el centro del proceso de aprendizaje y no se trata de un agregado o de algo que se deja para hacer si sobra tiempo” (p. 6);</p> <p>Lo planteado por estos autores ha cobrado importancia para la docente.</p> |

desarrollaban habilidades en el aula” (p. 1). En cierta medida, este pensamiento corresponde a la interpretación que el estudiante propone al comprender un tópico dando razones o explicaciones sobre esa comprensión.



Ilustración 6. Actividad propuesta por la docente, aula 1

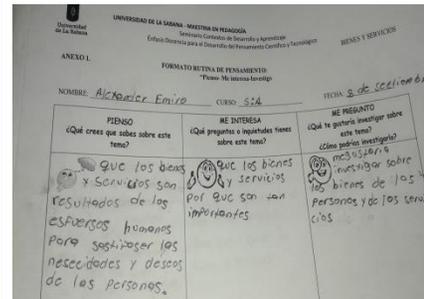


Ilustración 7. Rutina Pienso-Me interesa-Me pregunto, sobre el tópico Bienes y servicios, aula 1.

Alfonso y Sánchez (2009), se refiere a la interpretación desde la lectura como “el resultado de la asimilación comprensiva y significativa que haya podido establecer el lector” (p. 58). Estos referentes brindan la oportunidad a la docente de plantear el pensamiento como fundamento para el trabajo en el aula.

Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento en el aula es el hilo conductor de las planeaciones. En ellas se busca visibilizar el pensamiento y las comprensiones de los estudiantes.

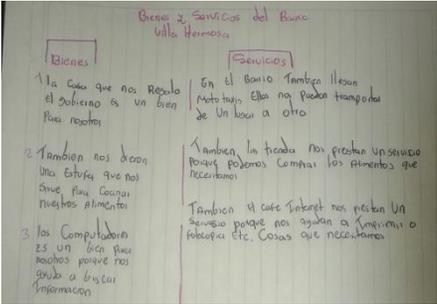
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

Ilustración 8. Comprensión de una estudiante por medio de esquema frente al tópico Bienes y servicios, aula 1.

### 7.6 Ciclo de reflexión del docente investigador Alexander Martínez, aula 2.

Los ciclos de reflexión son una estrategia que utiliza el docente para analizar las acciones que lleva a cabo en el aula, estos le permiten hacer un análisis profundo y permanente de la interacción con los estudiantes. A continuación, se presentan los momentos antes y después a través de un análisis de las categorías de planeación, niveles de la comprensión de la lectura, las habilidades lectoras y subcategorías como ideas previas, construcción de conceptos y evaluación entre otras; analizadas desde las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

Tabla 5.

Ciclo de reflexión individual Dimensión de Enseñanza, aula 2.

| Categoría  | Subcategorías   | Momento 1<br>Antes hacía   | Momento 2<br>Ahora hacemos  | Qué nos hizo cambiar  |
|------------|---|--|---|---|
| PLANEACIÓN | <p data-bbox="359 618 533 646">Ideas previas</p> <p data-bbox="359 1166 533 1255">Construcción de conceptos</p> | <p data-bbox="562 618 1079 1133">El docente no desarrollaba el momento de la activación de los conocimientos previos. Se limitaba a colocar el título de la clase en el tablero, luego dictaba los conceptos, que eran anotados en la libreta por parte de los estudiantes. Durante la clase explicaba cuatro o cinco ejemplos del tema. Después asignaba una actividad o taller en clase, que debía ser resuelto por los estudiantes y revisado por el profesor.</p> <p data-bbox="562 1166 1079 1377">Posteriormente se dejaba una tarea o actividad para la casa, la cual consistía en realizar otros cinco ejercicios relacionados con el tema visto. Estos eran calificados en la siguiente clase por</p> | <p data-bbox="1108 618 1535 1377">El docente desarrolla el momento de los presaberes mediante rutinas de pensamiento. Estas incentivan la construcción de conceptos mientras los estudiantes hacen un análisis y responden preguntas sobre el tópico en desarrollo. La evaluación es formativa y se tienen en cuenta los procesos, realizando realimentación de los tópicos trabajados. Se planea la enseñanza teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias, los cuales son definidos por el MEN</p> | <p data-bbox="1560 618 1911 1255">Los seminarios abordados durante la Maestría en Pedagogía, (principalmente los de enseñabilidad de las matemáticas I, II y III) me hicieron cambiar mis prácticas en el aula, dado que me incentivaron a reflexionar permanente sobre el actuar docente, y me motivaron a aplicar rutinas de pensamiento.</p> <p data-bbox="1560 1287 1911 1377">De igual manera, fue importante la apropiación de nuevos</p> |

|  |                   |   |  |   |
|--|-------------------|---|--|---|
|  | <p>Evaluación</p> | <p>parte del docente y socializados en el tablero por algunos estudiantes.</p> <p>Cada tema era evaluado por medio de una prueba escrita en la cual se asignaban cinco operaciones matemáticas, cada una tenía el valor de un punto.</p>  <p>Ilustración 9. Guía para desarrollo de los temas en el grado quinto, aula 2</p> | <p>(2006), “un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una Institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad”. (p. 11)</p> <p>El docente implementó el Marco de la Enseñanza para la Comprensión, sus autores, Perkins y Blythe (s.f.), la definen como la acción para “poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencias y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva” (p. 2).</p> <p>También se dan a conocer las metas a alcanzar y los desempeños de comprensión.</p> | <p>conceptos emitidos por el MEN (2006), cuando expresa que “Las matemáticas pueden construirse, refinarse y comunicarse a través de diferentes lenguajes con los que se expresan y representan, se leen y se escriben, se hablan y se escuchan.” (p. 54).</p> <p>Por otro lado, Lee (2006), plantea que “el registro matemático es la forma concreta de utilizar símbolos, un vocabulario especializado, precisión en los términos, estructuras gramáticas, formalidad e impersonalidad que resulta en modos de expresión que son evidentemente matemáticos” (p.</p> |
|--|-------------------|---|--|---|

Otra acción importante ha sido la utilización de rutinas de pensamiento. Al respecto de estas, Perkins (2014) asegura que “[...] se puede pensar en las rutinas como procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas.” (p. 85).

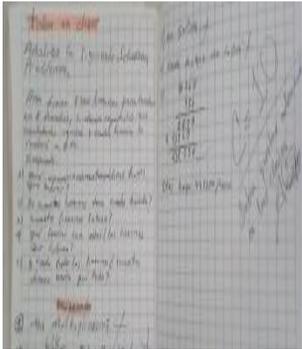
35) Conocer este tipo de perspectivas teóricas me llevó a entender la necesidad de utilizar un lenguaje apropiado para el área de matemáticas.

| MCP 10 | INVESTIGACIÓN<br>CIENNA<br>(DESARROLLO)  | CRITERIOS  | RETROALIMENTACIÓN   |
|--------|--|--|---|
|        | El docente presenta a los estudiantes una situación problemática relacionada con una actividad matemática y los profesores de Matemática primaria, docente de Lengua Castellana y Ciencias, se reúnen para analizar el documento y las actividades, discuten y las contextualizan, elaboran una tabla de observación, luego se reúnen para analizar la información y se acuerda los resultados y el análisis de los datos. | Se valoran por su parte los tres procesos de indagación: descubrimiento, inventiva y autoevaluación.<br><br>• Disponibilidad para la participación, autonomía, iniciativa y en el trabajo realizado.<br><br>• Socialización sobre la clase del trabajo realizado.<br><br>• Uso de estrategias propias del tema y profundización. | <b>DEFINICIÓN:</b> <b>GRUPO:</b> Se refiere a un grupo de personas que se reúnen para trabajar en un proyecto común. En este caso, se refiere a un grupo de profesores de Matemática primaria, Lengua Castellana y Ciencias, que se reúnen para analizar el documento y las actividades, discuten y las contextualizan, elaboran una tabla de observación, luego se reúnen para analizar la información y se acuerda los resultados y el análisis de los datos. |

Ilustración 10. Unidad de comprensión, aula 2

Tabla 6. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Aprendizaje, aula 2.

| Categorías  | Subcategorías   | Antes hacíamos<br>Momento 1  | Ahora hacemos<br>Momento 2  | Qué nos hizo cambiar  |
|---|---|--|---|---|
| <p>NIVELES DE COMPRENSIÓN</p> <p>HABILIDADES LECTORAS</p> | <p>Nivel literal</p> <p>Nivel inferencial</p> <p>Nivel Crítico</p> <p>Habilidades de Prelectura</p> | <p>Los estudiantes presentaban múltiples dificultades para la comprensión de la lectura. La primera era que les costaba interpretar la información que contenían las situaciones problemáticas y extraer datos de estas. También se observaban debilidades en cuanto al análisis, interpretación y razonamiento de los problemas asignados en el aula de clase.</p> <p>Ante las situaciones mencionadas se hace evidente que, si el estudiante no tiene claro lo que está impreso en</p> | <p>Los estudiantes desarrollan el lenguaje natural, formal y simbólico para el uso de representaciones semióticas en matemáticas. También realizan descripciones desde la interpretación de conceptos matemáticos. Estas acciones se logran mediante la implementación de situaciones problemáticas y rutinas de pensamiento, donde se resalta el uso de símbolos y figuras propias del lenguaje matemático.</p> <p>Según Lee (2006), “Una palabra o expresión contenida en el registro matemático tiene el poder de evocar una compleja red de ideas</p> | <p>Para que hubiera un cambio, fue necesario motivarme para lograr los objetivos esperados en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas; labor en la que se hace necesaria la utilización de su propio lenguaje.</p> <p>Al respecto, Lee (2006), expresa que “la razón principal por la que el incremento del discurso es importante, es porque aumenta el potencial de los alumnos para aprender matemáticas y el de los profesores para ayudarles a aprender” (p. 17).</p> <p>Asimismo, la necesidad de que los estudiantes comprendieran la lectura, es reconocida por Solé (1992), quien expresa que “la lectura es, en la escuela, uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes” (p. 31). Este acercamiento conceptual llevó al docente a pensar en el desarrollo de los niveles de la comprensión</p> |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | <p>Habilidades mientras se lee</p> <p>Habilidades poslectoras</p> | <p>las situaciones problémicas, entonces será difícil que logre dar solución a estas.</p> <p>El docente no proponía actividades para evidenciar el pensamiento de los estudiantes, de manera que estos tenían que memorizar los conceptos y los procesos para obtener resultados positivos a través de ejercicios repetitivos.</p>  <p>Ilustración 11. Calificación de los temas desarrollados, aula 2.</p> | <p>que forman el concepto matemático (p. 43).</p> <p>El docente propone situaciones novedosas relacionadas con el contexto. Actualmente surgen preguntas por parte de los estudiantes, quienes hacen inferencias y conjeturas sobre las diferentes situaciones problémicas que se les asigna. Ya emiten juicios valorativos y sientan su posición sobre los interrogantes que hace el docente.</p> | <p>lectora debe ir de la mano de las habilidades planteadas por Alfonso y Sánchez (2009). Lo anterior es relevante en la medida en que es un medio para lograr comprensión en los estudiantes.</p> |
|--|---|---|--|--|

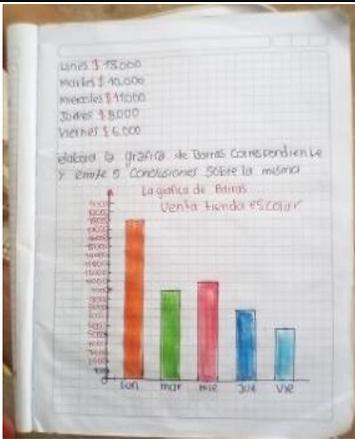
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

Ilustración 12. Elaboración e interpretación de gráficas de barra, aula 2.

Tabla 7. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Pensamiento, aula 2.

| Categorías     | Subcategorías | Antes hacía<br>Momento 1  | Ahora hago<br>Momento 2   | Qué me hizo cambiar   |
|----------------|---------------|---|---|---|
| INTERPRETACIÓN |               | El docente no utilizaba estrategias que llevaran a generar pensamiento en los estudiantes. Proponía | Desde la planeación colaborativa se implementan como un instrumento las rutinas de pensamiento. Estas permiten a los estudiantes, expresar sus ideas durante el | El cambio frente a esta dimensión se produjo por los postulados de Cuervo y Flórez (citado por Guzmán, 2012) cuando expresan que “argumentar es, por tanto, |

|  |                     |  |  |  |
|--|---------------------|--|--|--|
|  | Razón o explicación | <p>actividades que solo eran tenidas en cuenta para una calificación del tema trabajado. De esta manera, no se evidenciaba el pensamiento ni las comprensiones que el estudiante desarrollaba en cada una de las actividades.</p> <p>Los estudiantes memorizaban conceptos y procedimientos para estudiar y contestar los exámenes, participaban poco en clase, solo lo hacían para contestar las preguntas que hacia el docente y para desarrollar procesos en el cuaderno o el tablero.</p> <p>Los conceptos eran dictados de manera directa por parte</p> | <p>desarrollo de las clases. Perkins (2014), expresa que “se puede pensar en las rutinas como procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p. 85).</p> <p>Lo anterior ha conducido a que los estudiantes sean más comunicativos y analíticos frente a sus compañeros y docentes. También los ha conducido a ciertas comprensiones que realizan de manera verbal y escrita, ya sea en sus libretas de apuntes o en el tablero a partir de sustentaciones de sus trabajos. Molina (2006), expresa que “el cuaderno de clase del alumno es un instrumento de recogida de información muy útil para la evaluación continua, pues refleja el trabajo diario que realiza el alumno” (p. 54).</p> <p>Por otra parte, la construcción de conceptos</p> | <p>ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (p. 34). En este sentido el docente planteó en las planeaciones, mediante las situaciones problémicas, llevar al estudiante a argumentar o dar razones frente a las mismas.</p> <p>Fandiño (2010), señala que “una demostración sirve para mostrar como un enunciado es verdadero, admitiendo otros enunciados como verdaderos, sobre la base de una sucesión de deducciones basadas sobre una lógica” (p. 135). En este sentido, da a comprender que son las acciones que el docente realiza una pieza fundamental para llevar a comprender y razonar a los estudiantes.</p> |
|--|---------------------|--|--|--|

del docente y sus orientaciones a través de modelos tradicionales que se comprueban por medio de una evaluación final. Dicha evaluación la cual era la única forma de comprobar el saber de los estudiantes.

matemáticos surge a partir de la presentación por parte del docente de situaciones problémicas que llevan a pensar, razonar e interpretar a los estudiantes. Al respecto, Solé (1992), se refiere a la interpretación “como la elaboración de comprensiones, que implica determinar las ideas principales en un texto” (p. 25).



Ilustración 13. Interpretación de la gráfica circular por un estudiante de quinto grado, aula 2.

### 7.7 Ciclo de reflexión de la docente investigadora Aidith Ramírez, aula 3.

Este ejercicio reflexivo se desarrolla en dos momentos en los cuales se describirá el antes, y después de la práctica docente en el proceso investigativo. Lo anterior es soportado por las causas motivacionales para cada caso, frente a las dimensiones, categorías y subcategorías declaradas para la investigación.

Tabla 8. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Enseñanza, aula 3.

| Categoría  | Subcategorías  | Antes hacía<br>Momento 1   | Ahora hago<br>Momento 2   | Qué me hizo cambiar  |
|------------|--|--|---|--|
| PLANEACIÓN | Ideas previas<br>Construcción de conceptos<br>Evaluación | Las planeaciones de clase no obedecían al seguimiento de ningún enfoque metodológico, por esta razón eran preparadas de manera tradicional dando cumplimiento a algunos requerimientos institucionales mientras que su estructura estaba compuesta por el siguiente orden: tema, actividad de iniciación, desarrollo, finalización. Esta estructura se implementaba de manera magistral y la docente era quien poseía el conocimiento y los estudiantes se | Para Perkins (citado por Feldman, 2010) “La enseñanza cumple con, entre otras funciones, ayudar al alumno a comprender ciertos conceptos por sí mismo y darle la oportunidad de investigar y de aprender cómo hacerlo” (p. 38). Por otra parte, Harf (2017), define la planificación como “[...] el proceso mental que orienta la acción en una | Los cambios presentados en este proceso ocurren a partir de los conocimientos adquiridos a través del desarrollo de los diferentes seminarios programados en la Maestría en Pedagogía, los cuales se han apoyado en los aportes teóricos referidos a esta dimensión a los que han articulado sus categorías y subcategorías. En este |

comportaban como receptores del mismo, lo cual no favorecía la construcción de conceptos. Además, estos conceptos se evaluaban a través de listados de preguntas sobre el tema tratado.



dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar tal fin” (p. 174). En este sentido, la planeación de clase sufre un cambio significativo mediante la adopción e implementación del Marco de la enseñanza para la comprensión con la inclusión de los referentes de aprendizajes. En este marco se declara un tópico generador que articula las áreas involucradas en el proceso investigativo, metas de comprensión, desempeños de comprensión y una valoración continua. La utilización de esta estrategia le permite al docente enriquecer su labor debido a que este proceso se hace de manera colaborativa pensando en el progreso del aprendizaje de los estudiantes. Además, permite al docente conocer

sentido, Harf (2017) define la planeación como “[...] el proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar tal fin” (p. 174). La docente concibe la planeación como la organización intencionada de cada una de las acciones que realiza en el aula. Además, los aportes de Blythe (1999), cuando manifiesta que “[...] la planeación del currículo y de las clases constituye una actividad muy personal, cada uno aborda el proceso a su manera” (p. 129). Por lo tanto, la planeación que cada docente presenta cumple con unas características especiales que las

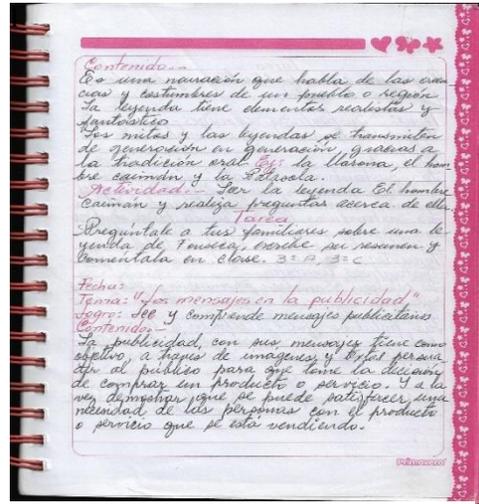


Ilustración 14. Planeaciones tradicionales, aula 3.

las ideas previas, facilitar la construcción de conceptos y una evaluación continua de todo el proceso de enseñanza mediante la utilización de instrumentos como rutinas de pensamiento, matrices de evaluación y listas de chequeo. Todo esto bajo la modalidad de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación en las que se considera al niño y a la niña el eje principal de la actividad docente y se apoyan con ciclos de reflexión que invitan a mejorar su accionar. En este sentido, Morales y Restrepo (2015) declaran frente a la evaluación que “[...] evaluar es un proceso continuo y permanente que tiene en cuenta al estudiante en su integralidad (p. 99).

hacen únicas. Inmersas en estas planeaciones encontramos la exploración de los conocimientos previos considerados por Solé (1992): “[...] son construcciones producto de las interacciones que mantiene el individuo con su realidad” (p. 34) una realidad que la docente ha considerado como el eslabón que le facilitará al estudiante hacer comparaciones, e inferencias sobre el tópico abordado. Frente a la construcción de conceptos, Ramos y López (2015) definen que “[...] es uno de los componentes esenciales tanto del proceso de creación y desarrollo del conocimiento, como de la instrucción y aprendizaje en el

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | <p>contexto educacional” (p. 617).</p> <p>Para la docente es el producto de la comprensión que el estudiante ha logrado en el desarrollo de los diferentes tópicos trabajados.</p> <p>Por otra parte, López (2015) expresa que la evaluación es parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es una herramienta esencial para saber en dónde están los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en dónde deberían estar y qué deben hacer para mejorar” (p. 7). Para la docente la evaluación constituye una herramienta que le permite analizar los procesos desarrollados en el aula.</p> <p>Estos teóricos contribuyeron con</p> |
|--|--|--|--|---|

el deseo de trabajar por el logro de la calidad educativa.

| UNIDAD DE CLASE: FUNDAMENTOS PARA LA COMPRENSIÓN   |                                 |
|--|---------------------------------|
| Docente: Adelfo Restrepo Guerra  | Asignatura: Lengua y Literatura |
| Grado: 2º D  | Período: 2                      |
| <b>OBJETIVO GENERAL</b><br>Comprender los textos escritos para identificar su propósito y su contenido.  |                                 |
| <b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b><br>Comprender los textos escritos para identificar su propósito y su contenido.   |                                 |
| <b>CONTENIDOS</b><br>El texto escrito<br>Características<br>Estructura<br>Los diferentes tipos de textos: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, etc.  |                                 |
| <b>ACTIVIDADES</b><br>Lectura<br>Escucha<br>Escritura<br>Trabajo en grupo<br>Análisis de textos<br>Reflexión   |                                 |
| <b>INDICADORES DE LOGRO</b><br>1. Los estudiantes reconocen el propósito de un texto.<br>2. Los estudiantes comprenden la estructura de los textos.<br>3. Los estudiantes comprenden la importancia del uso de la información en los textos.<br>4. Los estudiantes comprenden que el uso de un buen vocabulario le permite a un escritor comunicar mejor su mensaje. |                                 |
| <b>RECURSOS</b><br>Materiales<br>Textos escritos<br>Videos<br>Audio<br>Internet  |                                 |
| <b>EVALUACIÓN</b><br>Observación<br>Pruebas escritas<br>Portafolio<br>Autoevaluación   |                                 |

Ilustración 15. Unidad de comprensión, aula 3.

Tabla 9. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Aprendizaje, aula 3.

| Categorías  | Subcategorías  | Antes hacía<br>Momento 1  | Ahora hago<br>Momento 2  | Qué me hizo cambiar  |
|---|--|---|--|--|
| <p>NIVELES DE<br/>COMPRENSIÓN</p> <p>HABILIDADES<br/>LECTORAS</p> | <p>Nivel literal</p> <p>Nivel<br/>Inferencial</p> <p>Nivel crítico</p> <p>Habilidades de</p> <p>Prelectura</p> <p>Habilidades<br/>mientras se lee</p> <p>Habilidades<br/>poslectoras</p> | <p>Hasta este momento los aprendizajes que los estudiantes obtenían eran memorísticos. No se les brindaba la oportunidad de desarrollar su pensamiento, no se creaban condiciones para lograr la conquista de ninguno de los niveles de comprensión. Eran calificados a través de un listado de preguntas que debían responder atendiendo a las pretensiones de la docente. Y en algunos casos con un simple sí o no, seleccione la respuesta correcta.</p> | <p>Sin duda alguna la modificación de la práctica docente permitió que el estudiante participara activamente en el proceso. Se ha convertido en actor principal del progreso de sus aprendizajes, con la orientación cuidadosa del docente, la utilización de estrategias e instrumentos orientados a facilitar y demostrar la adquisición de estos nuevos aprendizajes en procura de alcanzar la conquista de los niveles de comprensión. De esta manera, se cambia la dinámica memorística por la comprensión,</p> | <p>Me hizo cambiar el convencerme de que la práctica docente debe ser sometida a rigurosos ciclos de reflexión donde se evidencien las fortalezas y se declaren las estrategias idóneas para potencializar las mismas y minimizar las debilidades identificadas, para asegurar la comprensión de los aprendizajes que el niño y niña logren de los tópicos tratados.</p> <p>En este sentido, Fierro, Fortoul y Rosas (2000) declaran que “[...] al maestro le corresponde organizar y facilitar el acceso al conocimiento para que los alumnos se apropien de él y lo recreen” (p. 121). Por otro lado, Cooper (citado en Alfonso y Sánchez, 2009) se refiere a la comprensión</p> |

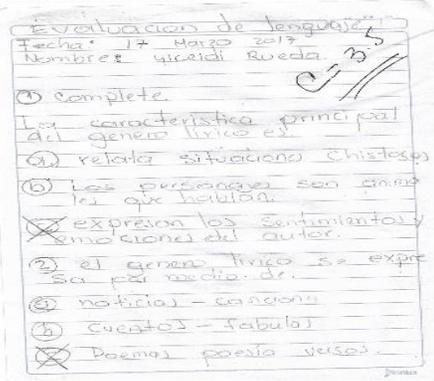
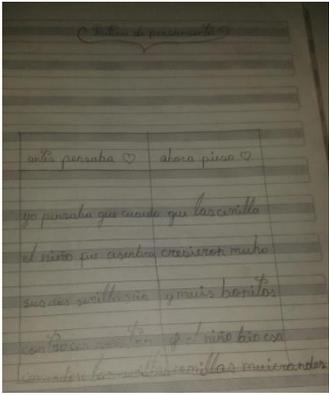
|  |  |  |   |   |
|--|--|--|---|---|
|  |  |  <p>Ilustración 16. Evaluación tradicional, aula 3</p> | <p>entendida según Perkins (1999) como “[...] la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p. 69), además de la concepción del desarrollo de las habilidades lectoras declaradas por Alfonso y Sánchez (2009).</p>  <p>Ilustración 17. Libreta de un estudiante en el que plasmó una narración construida por él, aula 3.</p> | <p>como “[...] el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen” (p. 33). Al mismo tiempo es importante considerar las habilidades lectoras como el engranaje que ayuda a conseguir los niveles de la comprensión lectora en los estudiantes. De esta manera Solé (1992) expresa que las estrategias de comprensión de la lectura que para Alfonso y Sánchez son las habilidades lectoras “[...] hacen lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de diferentes índoles” (p. 61)</p> |
|--|--|--|---|---|

Tabla 10. Ciclo de reflexión individual Dimensión de Pensamiento, aula 3.

| Categorías     | Subcategorías       | Antes hacía<br>Momento 1  | Ahora hago<br>(evidencias, referentes teóricos)<br>Momento 2  | Qué nos hizo cambiar (referentes teóricos)  |
|----------------|---------------------|---|---|---|
| INTERPRETACIÓN | Razón o explicación | <p>En este aspecto la docente no planteaba actividades que pudieran evidenciar las comprensiones e interpretaciones de sus estudiantes frente a las temáticas abordadas en clase, conformándose con desarrollar una serie de ejercicios que consistían en entregar al estudiante una lista de interrogantes donde ellos debían seleccionar la respuesta correcta.</p> | <p>La modificación de mi práctica me ha permitido incorporar en el desarrollo de esta la implementación de instrumentos considerados eficaces para evidenciar las comprensiones que los niños y niñas manejan de los temas tratados. Blythe, Allen, Schiefelin, León y Barrera (2012) dan razón de lo anterior y expresan que: “[...] la interpretación implica asignar algún significado o intención al trabajo” (p. 40)</p> | <p>El cambio se gestó a partir de las orientaciones teóricas de Blythe (1999), cuando manifiesta que la comprensión: “[...] incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera” (p. 39).</p> <p>Por otra parte, Ritchhart, Church y Morrison (2009) manifiestan: “[...] si queremos promover la cultura de pensamiento, debemos rodear a los estudiantes con el pensamiento, no como una actividad aislada en la que nos</p> |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  <p data-bbox="989 751 1360 841">Ilustración 18. Rutina de pensamiento antes de y después de abordar la lectura, aula3.</p> | <p data-bbox="1451 196 1913 345">involucramos en algunas ocasiones especiales; sino en el día a día de la cotidianidad del aula” (p. 305).</p> <p data-bbox="1451 378 1913 651">En este mismo sentido, conocer que Solé (1992) se refiere a la interpretación como “[...] la capacidad mental del lector al enfrentar el texto ante situaciones diversas y extraer conclusiones de ella” (p. 58).</p> <p data-bbox="1451 683 1913 1016">Los anteriores planteamientos han permitido a la docente reconocer que llevar al estudiante a alcanzar comprensiones sobre los tópicos trabajados debe ser considerado el aspecto más importante del proceso de enseñanza.</p> |
|--|--|--|--|--|

#### 4.1. Ciclos de reflexión grupal

Los ciclos de reflexión se constituyen como una herramienta que el docente debe adherir a su quehacer como parte esencial del mismo. Esto se debe a que brindan la oportunidad de analizar las acciones que se llevan a cabo en el aula, evidenciar los aciertos y reorganizar los procesos para fortalecer los aspectos tanto teóricos como prácticos en los cuales se presenten debilidades y de esta manera generar nuevos aportes en procura de lograr las metas propuestas. Para el caso de esta investigación, el objetivo tiene que ver con modificar la práctica docente desde un ejercicio reflexivo para fortalecer los niveles de comprensión de la lectura para contribuir así a la mejora de la práctica docente que se refleja en los aprendizajes de los estudiantes.

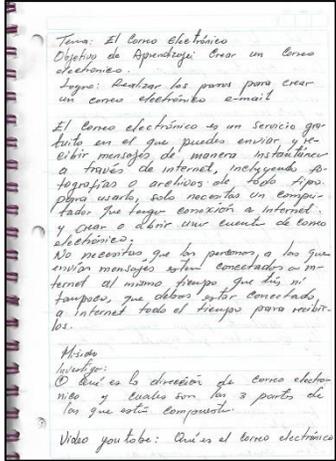
De igual manera, los ciclos de reflexión grupal favorecieron la comprensión de la dinámica del aula desde la práctica docente bajo las tres dimensiones: enseñanza, aprendizaje y pensamiento. Por medio de estas dimensiones se relacionó la teoría con la práctica y se encontraron similitudes. Para este fin se realizó los ciclos que a continuación se describen: en el ciclo I se abordó el planteamiento del problema, en el que se analizaron las pruebas Saber, el PEI de la institución y las observaciones de clases. Para el ciclo II se elaboró el Estado del Arte con los aportes producto del rastreo de investigaciones sobre la comprensión de la lectura y sus niveles. Con estos aportes se elaboraron Resúmenes Académicos Especializados (RAE) que facilitaron la redacción del marco teórico y permitieron generar cambios en el título y la pregunta de investigación. En el ciclo III se inició la implementación de planeaciones colaborativas por parte del equipo investigador. Estas hacían énfasis en la pregunta de investigación, también se pudo recolectar

información mediante las grabaciones de clases, diarios de campos, fotografías, las herramientas de visibilización del pensamiento y de evaluación. Durante todo este proceso se hicieron ajustes al proyecto. Las reflexiones presentadas a continuación hacen referencia al ciclo.

Tabla 11. Ciclo de reflexión grupal Dimensión de Enseñanza.

| Categoría  | Subcategorías | Antes hacíamos<br>Momento 1   | Ahora hacemos<br>Momento 2   | Qué nos hizo cambiar   |
|------------|---------------|---|--|--|
| PLANEACIÓN | Ideas previas | El ciclo de reflexión en este primer momento refleja que los docentes participantes utilizan diferentes modelos para planificar la clase, pero particularmente en el área de matemáticas este proceso no se lleva a cabo. Por esta razón, las ideas previas, la construcción de conceptos y la evaluación no se realizan de | Los conocimientos adquiridos por el equipo investigador a través de los diferentes seminarios desarrollados en la Maestría en Pedagogía y los resultados del primer momento de reflexión orientaron a los docentes para realizar planeaciones colaborativas. Para Soto y Pérez (2015), “[...] el estudio de las lecciones en los docentes posibilita el diseño, enseñanza, observación, y análisis crítico de las prácticas y el efecto que estas tienen en el | El estudio de las diferentes posturas teóricas que se muestran a continuación y que fueron trabajadas desde los diferentes seminarios desarrollados en la Maestría en Pedagogía, abrió expectativas frente a la dimensión de enseñanza.<br><br>Con respecto a la enseñanza Feldman (2010) expresa que “[...] enseñar es permitir que dos personas sepan lo que al principio sabía una sola” (p. 17). |

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  | <p>Construcción de conceptos</p> <p>Evaluación</p> | <p>manera adecuada. Se coincide en que todas eran clases magistrales y el docente era el centro de la misma.</p> <p>En el área de informática la planeación se limitaba a la construcción de una guía de temas extraídos de diferentes libros. Estos temas eran dictados de manera magistral.</p> <p>Caso similar ocurre en el área de lenguaje donde las planeaciones no obedecían a ningún enfoque metodológico y su estructura estaba conformada de la siguiente manera: tema, actividad de iniciación, desarrollo y</p> | <p>aprendizaje” (p. 15). En esta medida, el aporte de las experiencias de cada uno sirvió como fuente para fortalecer las nuevas planeaciones; se toma el Marco de la enseñanza para la comprensión como referente, para el que se define como hilo conductor la pregunta de ¿cómo puedo desarrollar el pensamiento en mis estudiantes? el cual permite articular las áreas de lenguaje, matemáticas e informática; asimismo, se aprovecha cada uno de los elementos de la EpC para evidenciar las ideas previas, como expresa Solé (1992), “[...] el conocimiento del mundo” (p. 19). Es importante proponer la construcción de conceptos a partir de la interpretación que el estudiante le haya dado al tópico o el texto “[...] la interpretación es la elaboración de la comprensión” (Solé, 1992, p. 25). De manera que estos aspectos</p> | <p>Del mismo modo, se tiene en cuenta el siguiente planteamiento: un profesor que ha reflexionado sobre el conocimiento a enseñar, su historia y las dificultades que su aprendizaje conlleva tendrá ventaja para reconocer elementos productivos en la forma de pensar en sus estudiantes como para utilizar esas ideas en la construcción de conceptos Furtak (citado en Talanquer, 2015, p.13).</p> <p>Por otra parte, Hartford y Mac Ruairc (citados en Alba, 2015) proponen que la reflexión se convierte en un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor, y lo ayudan a construirse en un actor reflexivo, con capacidad de autonomía y diálogo crítico. (p. 42).</p> |
|--|--|---|--|--|

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  | <p>finalización y se incluía la evaluación del proceso a partir de un listado de preguntas que los estudiantes debían responder según las pretensiones de la docente.</p>  <p>Ilustración 19. Planeación tradicional</p> | <p>son valorados bajo una evaluación continua centrada en la retroalimentación permanente del docente, en el que hace a los estudiantes sujetos activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto Wolf (citado en López, 2013), plantea que “[...] las evaluaciones efectivas son aquellas que no solamente miden los conocimientos y habilidades de los estudiantes, sino que también permiten que la actividad misma se convierta en proceso de aprendizaje” (p. 26).</p> | <p>En estos momentos las planeaciones colaborativas son consideradas por el grupo investigador como las reflexiones que surgen del compartir de experiencias de cada uno de los docentes investigadores desde las planeaciones e implementaciones de las mismas en el aula de clase,</p> |
|--|--|--|---|--|

UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRIA EN PEDAGOGIA  
 Seminario Continuo de Desarrollo y Aprendizaje  
 Énfasis Docente para el Desarrollo del Pensamiento Científico y Tecnológico  
 BIENES Y SERVICIOS

ANEXO 3  
**MATRIZ DE VALORACION PARA EL DESEMPEÑO DE COMPRENSION 4**

**MATRIZ DE VALORACION DE INVESTIGACION**

Intencionalidad: El presente documento es para la valoración de los aprendizajes realizados por cada estudiante sobre los fundamentos de las actividades que se hacen en pro de proteger los bienes y servicios de la comunidad, registra el estado del saber de la investigación en la unidad. Nombre estudiante:

Forma a esta actividad según sea la calificación según correspondiente al:

- Si el estudiante no está presente en el momento de la clase. "Ausente".
- Si el estudiante está presente en el momento de la clase. "Presente".
- Si el estudiante está presente en el momento de la clase y no participa. "Presente P".

Según como se evidencie en cada columna: "Satisfactorio", "Bastante satisfactorio" o "Insatisfactorio". (Nota desde el nivel de la actividad)

Presentación escrita del contenido que justifica la valoración y describe la actividad como se realizó:

NOMBRE DEL PARTICIPANTE: *Joselin Cruz Jimenez Tenorio*

| CRITERIOS PARA LA VALORACION DE LA INVESTIGACION  | BIENES |   | PROMEDIO |
|---|--------|---|----------|
|   | 4      | 3 |          |
| 1. Se dan a conocer los nombres de las instituciones y autoridades que cuidan y vigilan los bienes y servicios de la comunidad. |        | ✓ |          |
| 2. Se describen las funciones que cumplen las instituciones y autoridades que protegen los bienes y servicios de la comunidad.  |        |   | ✓        |
| 3. Se han explicado los recursos para acudir a solicitar protección de un bien o servicio.                                      |        | ✓ |          |
| 4. Se explica claramente quienes pueden acudir a las entidades o autoridades para pedir protección a un bien o servicio.        |        |   | ✓        |
| 5. Se encuentra presente la bibliografía de la cual se usó para realizar la investigación.                                      |        | ✓ |          |
| Subtotal:   |        | 9 | 10       |
| TOTAL:  |        | 3 | 10       |

Comentarios que justifiquen su valoración:  
*Debido a que no me dio información sobre las instituciones y autoridades que cuidan los bienes y servicios de la comunidad como puede haber sido por eso me pareció muy bueno el trabajo y me gusta la información completa de la bibliografía.*

NOMBRE EVALUADOR: *[Firma]*

9 | P A G I N A

Ilustración 20. Matriz de valoración de los aprendizajes.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRIA EN PEDAGOGIA  
 Seminario Continuo de Desarrollo y Aprendizaje  
 Énfasis Docente para el Desarrollo del Pensamiento Científico y Tecnológico

ARTIFACTOS

Unidad didáctica con:  
 Curso 5-A  
 Número de estudiantes: 10  
 10 niños y 10 niñas  
 Rango de Edades entre los 9 y 11 años.

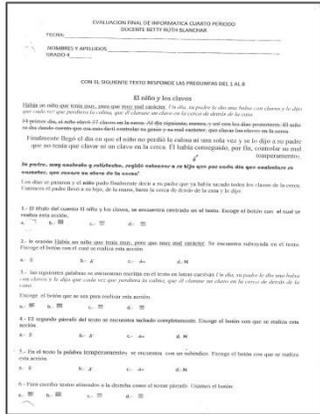
DEL O CONDUCTOR DEL AÑO: *Cómo puede desarrollar el pensamiento en sus estudiantes*

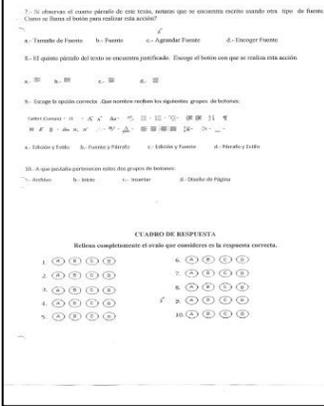
| TÓPICO GENERALITO (Concepto abstracto)   |                                    | METAS DE COMPRENSION  |  |
|--|------------------------------------|---|--|
| Ayer y hoy   | Dinámica                           | Metas: El estudiante desarrollará comprensión a cerca de los bienes y servicios, conservación y clasificación   |  |
|  | Comunicación (Conceptual)          | 1- Los estudiantes comprenderán el valor de algunos artefactos que se usan hoy y no se usaban en épocas pasadas.<br>¿Cómo relaciona algunos artefactos de la actualidad con los de épocas pasadas?  |  |
| Estadísticas   | Modelo (Procedimental)             | 2- Los estudiantes comprenderán la importancia de indagar con qué finalidad son construidos los artefactos que usamos en casa.<br>¿Para qué un artefacto sea construido, debe cumplir una finalidad?  |  |
|  | Praxis o Trayectoria (Actitudinal) | 3- Los estudiantes comprenderán la manera de realizar artefactos en deseo para construir objetos que ayuden a satisfacer algunas necesidades y de esta manera contribuir con el medio ambiente.<br>¿Cómo construir nuevos artefactos a partir de otros en desuso? |  |
| Derechos Básicos de Aprendizaje: Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interviene a partir del análisis de su contenido y estructura. | Comunicación                       | 4- Los estudiantes comprenderán y se interesarán por temas relacionados con la tecnología a través de preguntas e intercambios de ideas.  |  |

Ilustración 21. Unidad de comprensión elaborada colaborativamente.

Tabla 12. Ciclo de reflexión grupal Dimensión de Aprendizaje.

| Categorías                | Subcategorías   | Antes hacíamos<br>Momento 1   | Ahora hacemos<br>Momento 2  | Qué nos hizo cambiar   |
|---------------------------|---|---|---|--|
| NIVELES DE<br>COMPRENSIÓN | Nivel literal<br><br>Nivel inferencial<br><br>Nivel crítico | En el desarrollo de este momento se observó que lo que existía en común era que los docentes involucrados no trabajaban las habilidades aplicables al proceso lector por el desconocimiento que se tenía sobre la importancia de las mismas para lograr en los niños mejores comprensiones. Lo mismo sucedía con los niveles, pues no existía un interés por identificar el nivel de comprensión en el cual se encontraban los estudiantes. | La implementación del Marco de la enseñanza para la comprensión con las modificaciones que el grupo investigador realizó al incluir los DBA y las evidencias de aprendizaje. Asimismo, se definió un hilo conductor a nivel grupal para trabajar desde las diferentes áreas y unas metas de comprensión frente a los diferentes tópicos. Se busca favorecer la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes, se trabajan las habilidades antes, durante y después de la lectura planteados por Alfonso y Sánchez (2009), articuladas a los desempeños de la EpC. En este sentido, la exploración corresponde a las habilidades prelectoras o indagación de saberes previos o la “[...] capacidad para recordar y emitir palabras, | Conocer la importancia de trabajar las habilidades lectoras y lo primordial de la apropiación de los niveles de la lectura en los estudiantes; a partir del análisis que se realizó a las pruebas Saber desde la Maestría en Pedagogía, llevó a los docentes a indagar sobre estos temas y relacionarlos con la práctica docente desde su planeación.<br><br>De modo que, al revisar las posturas de Solé (1992), cuando expresa que: “Aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como un objeto de aprendizaje” (p. 38) esta concepción fue marcando la marcha para el inicio del proceso del desarrollo de las habilidades y |
| HABILIDADES<br>LECTORAS   | Habilidades de<br>Prelectura                                | De esto se infiere que este es el motivo para que en los  |   |  |

|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
| <p>Habilidades mientras se lee</p> <p>Habilidades poslectoras</p> | <p>niños no se evidenciara comprensión ni apropiación frente a los niveles, de ahí que los aprendizajes eran memorísticos.</p> |  | <p>frases y pequeñas narraciones en los que intervienen los procesos perceptivos de memoria” (Artiles y Jiménez, 1990, p. 28) en este momento el docente realiza preguntas, presenta imágenes, rutinas de pensamiento, portadas de libros, presentación de una situación problemáticas entre otros, que posibiliten al estudiante realizar predicciones frente al tópico o lectura a desarrollar. Con respecto al desempeño que corresponde a la investigación guiada se encuentra relacionado con las habilidades durante la lectura. El docente conduce a los estudiantes a hacer anticipación, presuposiciones e inferencias, deducir el significado de palabras, interpretar expresiones que incluye el lenguaje de símbolo. Para Hoyos y Gallego (2017), “[...] hacer inferencias es ir más allá de la</p> | <p>alcanzar los niveles de comprensión de la lectura.</p> <p>Es así como la postura de Perkins (2014), cuando plantea que “[...] el aprendizaje es consecuencia del pensamiento” (p. 63) y conlleva a los docentes a realizar una reflexión del trabajo en el aula. Por lo tanto, comprenden lo planteado por Alfonso y Sánchez (2009), cuando señalan que las “[...] habilidades lectoras posibilitan la comprensión de los estudiantes” (p. 53), considerando que Betancourt, Blanco y Rodríguez (2016) expresan que los niveles de comprensión de la lectura son “[...] procesos de pensamientos que se dan en la lectura y son desarrollados a partir del uso de habilidades de comprensión” (p. 38).</p> <p>En este sentido, el trabajo frente el</p> |
|---|--|---|---|--|

|  |   |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |   |   |
|--|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|---|---|
|  |   |  <p><b>TABLA DE RESPUESTA</b><br/>     Marca completamente el círculo que consideres en la respuesta correcta.</p> <table border="0"> <tr> <td>1. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D</td> <td>6. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D</td> </tr> <tr> <td>2. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D</td> <td>7. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D</td> </tr> <tr> <td>3. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D</td> <td>8. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D</td> </tr> <tr> <td>4. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D</td> <td>9. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D</td> </tr> <tr> <td>5. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D</td> <td>10. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D</td> </tr> </table> | 1. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 6. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 2. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 7. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 3. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 8. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 4. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 9. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 5. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 10. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | <p>superficie del texto” (p. 28)</p> <p>En cuanto al desempeño de investigación guiada, este se encuentra ligado a las habilidades poslectoras en las que el docente brinda la oportunidad de que el estudiante construya conceptos, resúmenes, explique procesos y dé razón de ello. El desarrollo de estas habilidades facilita la comprensión de la lectura y sus niveles.</p> <p>Los docentes, al planear colaborativamente, proponen una evaluación formativa y continua en la que las rúbricas o matrices y listas de chequeo son referentes importantes para la visibilización de los aprendizajes de los estudiantes.</p> | <p>desarrollo de las habilidades lectoras fue acordado por el grupo investigador para ser incluido en las planeaciones como estrategias para que los estudiantes se apropiaran de los niveles de comprensión de la lectura.</p> |
| 1. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 6. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D  |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |   |   |
| 2. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 7. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D  |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |   |   |
| 3. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 8. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D  |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |   |   |
| 4. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 9. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D  |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |   |   |
| 5. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 10. <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |   |   |

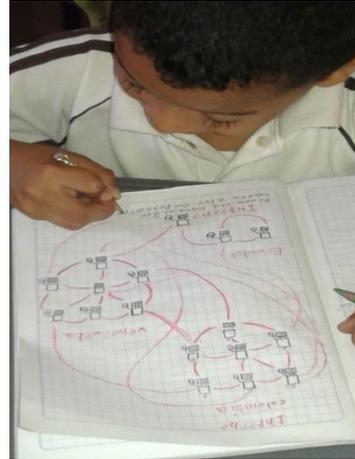


Ilustración 23. Estudiante de tercer grado construyendo el concepto de internet a partir de una imagen

Tabla 13. Ciclo de reflexión grupal Dimensión de Pensamiento.

| Categorías     | Subcategorías       | Antes hacíamos<br>Momento 1  | Ahora hacemos<br>Momento 2  | Qué nos hizo cambiar  |
|----------------|---------------------|--|---|---|
| INTERPRETACIÓN | Razón o explicación | <p>Los docentes manifestaban la dificultad presente en los estudiantes referente a la interpretación de la lectura, sin tener en cuenta que desde sus planeaciones no proponían estrategias conducentes a la adquisición de esta habilidad. Por tal razón los estudiantes no demostraban la capacidad de interpretación y por lo tanto no daban razón o explicación de los temas trabajados o de las lecturas abordadas en clases.</p> | <p>Los docentes, por medio de la puesta en práctica de las habilidades de la lectura desde sus planeaciones, buscan fortalecer la interpretación de los tópicos o lecturas trabajadas en clase con los estudiantes, al demostrar comprensión frente a ellos. Solé (1992) expresa que la “[...] interpretación es la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos que nos han llevado a leerlo” (p. 26) Stone (citado en Morales y Restrepo, 2015), señala que “[...] comprender no es memorizar, sino un proceso en el cual los estudiantes establecen relaciones entre los conceptos previos y los nuevos” (p. 95). A fin de que puedan dar razón o explicación de la postura que adopta en relación con un</p> | <p>La dimensión de pensamiento en el equipo investigador estuvo marcada por el seminario de enseñanza para la comprensión, cuando se conoció la importancia de hacer visible el pensamiento en el aula. Es así como surge la necesidad de comprender para enseñar a comprender.</p> <p>así cuando cobra sentido lo planteado por Richhart, Church y Morrison (2014) “Debemos hacer visible el pensamiento, pues esto nos da la información que como docentes necesitamos para planear oportunidades que lleven al estudiante al siguiente nivel y les permite seguir involucrados con las</p> |

INSTITUCION EDUCATIVA JUAN JACOBO ARAZON  
SEDE GUILLERMO ARAUJO ARIZA  
GUÍA DE INFORMATICA GRADO 4  
DOCENTE: BETTY BUTH BLANCHAR PEREZ  
NOMBRE "GUSTAVO FUENTE"

NOMBRES Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_

Utilizando el grupo fuente y las opciones que se indican a continuación realicen el siguiente escrito.

|  |  |
|--|--|
| Para escribir letra cursiva, use la opción "C" | Para subrayar palabras no se debe usar "B" |
| Para colocar el tamaño de la letra use "T"     | Y para el tipo de letra la opción "L"      |

Mientras a la obra este es el texto que debes escribir, debe quedarte igual al aquí digitado.

Para el título usará: letra número 14 Arial Narrow y negrita; el primer párrafo del texto con letra número 12 y letra Baskous 93. El resto del texto usará la letra cursiva número 12 y tipo Book Antiqua.

**Uga la tortuga**

Caracolla, Indica una sola vez la función correspondiente. Miga, la tortuga. Y si que se que se que siempre llega tarde en la oficina en acabar sus tareas, así como siempre prometa a la rapidez y para volver en una disonancia. ¿Por qué que cambiar? se preparan un buen día, hasta de que sus compañeros del trabajo le recomendaron por su peso. ¿Cómo se realizar sus tareas?

Y es que había estado por no intentar siquiera realizar actividades tan sencillas como encontrar tarjetas sobre calles de los árboles en estado o quitar piedrecitas de camino hacia la oficina desde el apartamento los sábados días de descanso.

¿Para qué preocuparse en hacer sus trabajo que luego acaban haciéndolo más compañeros? ¿Por qué dedicarse a jugar y a divertirse?

Ilustración 25. Trabajo en el aula bajo planeación tradicional

tópico o lectura.

Uga una historia sobre

utilizando las siguientes palabras de Pedro Pablo

Paulino nis omiga fuesun un caso

¿Cómo muy triste y un día

confectado mucho icuena

Ando dañarse nis omiga sensuino

Faliso el perro salto al perro rojo

Perro el perro sensuino

triste y todo triste y fue

retornar al veterinario y bono

Ilustración 24. Construcción de un cuento, de un niño de 3 grado a partir de palabras suministrada por la docente.

ideas que están explorando” (p. 64).

Por otra parte, se tiene en cuenta lo manifestado por Perkins (2014), “Generar una cultura de pensamiento en la escuela es fundamental porque así es posible encontrar el deber ser en el aula” (s.p.).

En otras palabras, los docentes investigadores comprendimos la importancia de enseñar a comprender y que esta sea una realidad en el aula. Se constituye así la interpretación en elemento esencial de las comprensiones que realizan los estudiantes, tal como lo plantean Alfonso y Sánchez (2009), cuando se refieren a la interpretación como “[...] el resultado de la asimilación comprensiva y significativa que haya podido establecer el lector” (p. 58).

Los ciclos de reflexión individual y grupal evidencian el trabajo en el aula de los docentes investigadores, sus concepciones y creencias acerca de la práctica docente desde las planeaciones. Asimismo, muestran los cambios que se han generado con respecto a las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento a partir de las categorías de planeación: habilidades lectoras, niveles de comprensión de la lectura e interpretación. Se les ha dado respuesta a estas categorías desde las subcategorías y con el apoyo de los teóricos que las sustentan.

## Capítulo VIII

### 8 Resultados de investigación

A continuación, se presentan el análisis de la triangulación de la información por parte de cada uno de los docentes investigadores a partir de tres dimensiones: Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento; además son tenidas en cuenta cada una de las categorías de análisis: planeación, habilidades lectoras, niveles de la comprensión de la lectura e interpretación. Cada categoría tiene subcategorías, para lo cual se hizo un ejercicio de análisis antes y después de la implementación de las planeaciones colaborativas en el proceso investigativo. Luego se presentan los resultados a nivel grupal producto de la triangulación de los resultados de cada docente investigador desde su área. Asimismo, se presenta el análisis de resultados de la implementación de los ciclos de reflexión individual y en grupo.

Para empezar, se presenta el análisis de resultados del aula 1, realizado por la docente Betty Ruth Blanchar Pérez desde el área de tecnología e informática.

### 8.1 Análisis de resultados antes. Aula 1.

Tabla 14

*Análisis de resultados de la situación institucional antes, dimensión Enseñanza. Aula 1.*

| Categoría  | Subcategoría  | Instrumentos o evidencias       | Descripción  | Teoría  | Análisis del resultado   |
|------------|---------------|---------------------------------|--|---|--|
| Planeación | Ideas previas | Planeación de clase tradicional | La docente no indagaba sobre las ideas previas que podían tener los estudiantes sobre los temas que se desarrollaban en clase, dicha indagación no estaba determinada en la planeación puesto que correspondía solo a la declaración del concepto que se daba al estudiante. | Gómez (2005) expresa que “la planeación obedece a una intención y a un objetivo que son el núcleo orientador de todo plan de trabajo” (p. 71). Ausubel (citado en Gimeno y Pérez, 1998) se refiere a los saberes previos como “la esencia del aprendizaje significativo; las cuales conforman las anclas en la estructura del pensamiento del individuo, esta esencia reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el | Se puede determinar que en este momento la planeación no correspondía a una intención; por lo tanto, no se observaban estrategias por parte del docente para indagar las ideas previas de los estudiantes y estas no se hacían visibles en el aula de clases. Es así como las bases de los aprendizajes estaban totalmente desaprovechadas por |

|  |                                  |                                 |   |  |   |
|--|----------------------------------|---------------------------------|---|--|---|
|  |                                  |                                 |   | <p>alumno ya sabe” (p. 46).</p> <p>Alfonso y Sánchez (2009) expresan que las ideas previas “son nociones organizadas que posee el lector acerca de la situación o tema que está leyendo” (p. 81).</p>  | parte del docente.  |
|  | <b>Construcción de conceptos</b> | Planeación de clase tradicional | <p>La construcción de conceptos vista desde la planeación tradicional de la docente era una tarea que solo ella realizaba; en esta medida, los conceptos eran entregados a los estudiantes para que fueran mecanizados o memorizados y respondieran más tarde a un ejercicio de memorización frente a una pregunta.</p> | <p>Coll (citado en Díaz y Hernández, 2004) expresa que el aprendizaje significativo es “la construcción de significados que involucra al alumno en su totalidad y que no sólo implica la capacidad para establecer relaciones sustantivas entre conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje” (p. 43).</p> | <p>Al analizar la relación que hace Coll entre ideas previas y aprendizaje se puede observar que, al no propiciar los espacios para la construcción de conocimiento en el aula, no se percibe la significación que el estudiante puede llegar a construir con respecto a sus ideas y el nuevo material de aprendizaje, de modo que la construcción de conceptos por parte del estudiante es nula.</p> |

|  |                   |            |   |   |  |
|--|-------------------|------------|---|---|--|
|  | <b>Evaluación</b> | Evaluación | <p>La evaluación era realizada por la docente como el medio para medir los aprendizajes de los estudiantes sobre los temas y conceptos que se trabajaban en las clases. Este proceso era realizado al finalizar cada una de las temáticas que constituían un periodo de clases.</p> | <p>Wolf (citado en López, 2013) plantea que “las evaluaciones efectivas son aquellas que no solamente miden los conocimientos y habilidades de los estudiantes, sino que también permiten que la actividad misma se convierta en proceso de aprendizaje” (p. 26).</p> | <p>En este momento, la evaluación se constituía como el mecanismo para medir aprendizajes, por consiguiente, no era vista como un proceso que permitiría mejorarlos, mucho menos como un proceso para mejorar el quehacer.</p> |
|--|-------------------|------------|---|---|--|

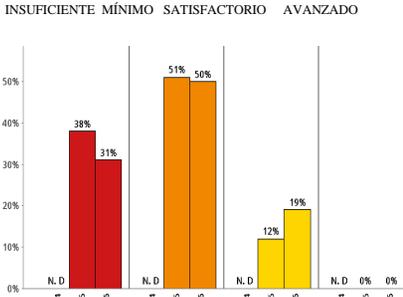
Tabla 15

*Análisis de resultados de la situación institucional antes, dimensión Aprendizaje. Aula 1.*

| Categoría            | Subcategoría            | Instrumentos<br>o evidencias | Descripción  | Teoría   | Análisis del resultado  |
|----------------------|-------------------------|------------------------------|--|--|---|
| Habilidades lectoras | Habilidades prelectoras | Planeación tradicional       | <p>La docente desconocía las habilidades que se debían trabajar para llevar al estudiante a adquirirlas en la lectura. En este sentido, las habilidades prelectoras como escribir el título a una historia, predecir lo que va a suceder a partir de la lectura en imágenes, activar los conocimientos previos sobre un tema, entre otros, no eran trabajadas de manera consciente por parte de la docente. En ciertos momentos se podían abordar algunas de dichas habilidades, pero sin un propósito</p> | <p>Alfonso y Sánchez (2009) expresan que en la fase de habilidades prelectoras “se desarrolla la competencia enciclopédica, es decir, el cúmulo de conocimientos de diversos temas sobre el mundo” (p. 64)</p> | <p>Las habilidades prelectoras constituyen la base del aprendizaje en el estudiante; si el docente no propone estrategias para indagar sobre las ideas previas de los niños, pierde la oportunidad de enseñar a partir de los conocimientos que estos tienen y su práctica se convertiría en un proceso sin bases de cara a los aprendizajes.</p> |

|  |                                       |                        |   |   |  |
|--|---------------------------------------|------------------------|---|---|--|
|  |                                       |                        | frente a ellas.   |   |  |
|  | <b>Habilidades durante la lectura</b> | Planeación tradicional | Esta fase corresponde a la verificación de hipótesis con respecto a la lectura o a un tema que se trabaja. La docente no realizaba un ejercicio desde la planeación que correspondiera a que el estudiante realizara inferencias o anticipaciones del tema o lectura que se trabajaba en clase. | Para Alfonso y Sánchez (2009) esta fase corresponde “a que el lector confirme lo que ha anticipado en el texto a través de indicios gráficos” (p. 65) | El docente que no posibilite a los estudiantes para que desarrollen inferencias acerca del tema a trabajar; coarta la creación y visibilización del pensamiento en ellos, convirtiéndolos en sujetos mecanizadores de procesos o conceptos y, por tanto, no llegan a crear un andamiaje mental que les permita un aprendizaje significativo. |

|  |                                |                           |   |  |   |
|--|--------------------------------|---------------------------|---|--|---|
|  | <b>Habilidades poslectoras</b> | Planeación<br>tradicional | La docente no ayudaba a desarrollar estas habilidades; el estudiante no tenía la oportunidad de construir en base a lo que conocía. | Alfonso y Sánchez (2009) se refieren a esta fase como “la integración que hace el lector en su sistema de conocimiento para seguir construyendo el sentido global del texto a través de distintas estrategias de razonamiento” (p. 65) | Las habilidades poslectoras son el eslabón más cercano a ser un lector competente. En esta fase, el estudiante demuestra un alto grado de comprensión y presenta autonomía frente a lo que puede dar a conocer. Si el docente no propicia el desarrollo de estas habilidades está evitando que el estudiante sea un sujeto capaz de interactuar con el propio conocimiento. |
|--|--------------------------------|---------------------------|---|--|---|

| Categoría                            | Subcategoría  | Instrumentos o evidencias   | Descripción | Teoría | Análisis del resultado |      |              |      |     |     |        |      |     |     |               |      |     |     |          |      |    |    |   |  |   |
|--------------------------------------|---------------|---|-------------|--------|------------------------|------|--------------|------|-----|-----|--------|------|-----|-----|---------------|------|-----|-----|----------|------|----|----|---|--|---|
| Niveles de comprensión de la lectura | Nivel literal | <p>Comparativo anual Pruebas Saber del área de Lenguaje del grado quinto entre los años 2014 y 2016</p>  <table border="1" data-bbox="470 581 873 878"> <caption>INSUFICIENTE MÍNIMO SATISFACTORIO AVANZADO</caption> <thead> <tr> <th>Nivel</th> <th>2014</th> <th>2015</th> <th>2016</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Insuficiente</td> <td>N.D.</td> <td>38%</td> <td>31%</td> </tr> <tr> <td>Mínimo</td> <td>N.D.</td> <td>51%</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Satisfactorio</td> <td>N.D.</td> <td>12%</td> <td>19%</td> </tr> <tr> <td>Avanzado</td> <td>N.D.</td> <td>0%</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2017</p> | Nivel       | 2014   | 2015                   | 2016 | Insuficiente | N.D. | 38% | 31% | Mínimo | N.D. | 51% | 50% | Satisfactorio | N.D. | 12% | 19% | Avanzado | N.D. | 0% | 0% | <p>Las pruebas Saber evalúan en la competencia comunicativa lectora lo concerniente a la información explícita en el texto. No obstante, desde la planeación de la docente no se planteaban estrategias que apuntaran al desarrollo de este nivel de comprensión de la lectura.</p> | <p>Para Alfonso y Sánchez (2009) el nivel literal “es la comprensión lectora básica, en la que se decodifica palabras y oraciones. El lector puede parafrasear reconstruyendo lo que está superficialmente en el texto” (p. 21)</p> <p>Gordillo y Flórez (2009) mencionan que, en nivel literal, el lector “capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de su estructura cognoscitiva e intelectual” (p. 97).</p> | <p>Al no evidenciarse desde la planeación estrategias conducentes al trabajo de la comprensión de la lectura en el nivel literal (donde el estudiante debiera recuperar información explícita del texto), los resultados de las pruebas Saber en el grado quinto no son los mejores. Estos muestran que el 34% de los estudiantes se encontraban en el nivel insuficiente para el año 2016.</p> |
|                                      |               | Nivel   | 2014        | 2015   | 2016                   |      |              |      |     |     |        |      |     |     |               |      |     |     |          |      |    |    |   |  |   |
| Insuficiente                         | N.D.          | 38%   | 31%         |        |                        |      |              |      |     |     |        |      |     |     |               |      |     |     |          |      |    |    |   |  |   |
| Mínimo                               | N.D.          | 51%   | 50%         |        |                        |      |              |      |     |     |        |      |     |     |               |      |     |     |          |      |    |    |   |  |   |
| Satisfactorio                        | N.D.          | 12%   | 19%         |        |                        |      |              |      |     |     |        |      |     |     |               |      |     |     |          |      |    |    |   |  |   |
| Avanzado                             | N.D.          | 0%  | 0%          |        |                        |      |              |      |     |     |        |      |     |     |               |      |     |     |          |      |    |    |   |  |   |

|  |                                 |  |   |  |  |
|--|---------------------------------|--|---|--|--|
|  | <p><b>Nivel inferencial</b></p> |  | <p>Las pruebas Saber evalúan (desde la competencia comunicativa lectora) la información explícita del texto y la información que está implícita en él. En relación con este nivel inferencial, el trabajo del docente es nulo; puesto que su planeación corresponde a contenidos de un tema y no tiene definido un momento de la clase para trabajar con el estudiante inferencias acerca de las temáticas que el docente desarrolla.</p> | <p>Alfonso y Sánchez (2009) expresan que “el lector lee lo que no está en el texto; aporta sus saberes previos, reconoce el lenguaje figurado y aporta el 50% de interpretación” (p. 21).<br/>         Para Gordillo y Flórez (2009) el nivel inferencial<br/>         Se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído. (p. 98)</p> | <p>Al no existir desde la planeación acciones para buscar que el estudiante haga relaciones entre contenidos y así pueda llegar a realizar inferencias sobre el tema a tratar en clase, los resultados obtenidos en las pruebas Saber no son nada alentadores. La competencia lectora se sitúa débil en relación con la competencia comunicativa escritora; en la que los niveles mínimo y satisfactorio muestran que un 50.5% y 34% de los estudiantes están en esta posición, mientras que el nivel avanzado no se cuenta con ningún porcentaje.</p> |
|--|---------------------------------|--|---|--|--|

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  | <p><b>Nivel crítico intertextual</b></p> | <p>Fortalezas y debilidades relativas en las Competencias evaluadas en el área de lenguaje del grado quinto</p>  <p>Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2017</p> | <p>Frente al nivel crítico intertextual, se puede decir que las pruebas Saber evalúan las posiciones argumentadas que el estudiante toma en relación al texto o tema abordado. Con respecto al trabajo frente a este nivel, los diarios de campo y la planeación del docente no evidencian ninguna acción para que el estudiante pueda llegar a dar su punto de vista y exponer razones frente a ello.</p> | <p>El MEN (s. f) se refiere al nivel crítico intertextual como “un nivel de valoración que exige tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos” (p. 2).</p> <p>Alfonso y Sánchez (2009) señalan que en este nivel “el lector comprende de manera global el texto, reconoce las intenciones del autor, toma postura frente al texto y lo integra con lo que sabe; es capaz de hacer un resumen del texto” (p. 21).</p> | <p>Debido a que el docente no posibilitaba a los estudiantes expresar su parecer frente a los temas (sino que fuesen sólo repetidores de contenidos), el nivel crítico intertextual no era desarrollado en ellos; coartándoles la capacidad de expresión y convirtiéndolos en estudiantes sumisos frente a las situaciones que se pudieran presentar; es decir, estudiantes sin una perspectiva frente a su propia realidad.</p> |
|--|--|--|--|--|--|

Tabla 16

*Análisis de resultados de la situación institucional antes, dimensión Pensamiento. Aula 1.*

| <b>Categoría</b>      | <b>Subcategoría</b>        | <b>Instrumentos o evidencias</b> | <b>Descripción</b>   | <b>Teoría</b>  | <b>Análisis del resultado</b>  |
|-----------------------|----------------------------|----------------------------------|--|--|--|
| <b>Interpretación</b> | <b>Razón o explicación</b> | Planeación tradicional           | Desde su planeación, el docente no desarrolla habilidades que permitan al estudiante interpretar situaciones cotidianas; por lo tanto, este no da razón o explicación frente a sucesos que pueden suceder. | Alfonso y Sánchez (2009) mencionan que “la interpretación es el resultado de la asimilación de la recepción comprensiva y significativa que haya podido establecer el lector con el texto” (p. 59) | Como la interpretación está sujeta a la comprensión y el docente no posibilita que esta última se pueda dar en el aula, anula el proceso de aprendizaje en el estudiante, puesto que la comprensión se convierte en el vehículo para llegar a una interpretación profunda de los hechos. |

## 8.2 Análisis de resultados después. Aula 1

Tabla 17

*Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativo y reflexivo, por parte de los docentes investigadores desde la dimensión Enseñanza. Aula 1.*

| Categoría  | Subcategoría  | Instrumentos o evidencias   | Descripción   | Teoría   | Análisis del resultado   |
|------------|---------------|---|---|--|--|
| Planeación | Ideas previas | a) Plan de clase desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión<br>b) Rutinas de pensamiento<br>c) Grabación de clase | Desde las nuevas planeaciones de las unidades de comprensión, la docente trabaja los conocimientos previos de los estudiantes a través de preguntas, rutinas de pensamiento o imágenes que buscan activarlos. En este sentido se le da a conocer a los estudiantes la importancia de expresarse, de modo que sus ideas sean visibles para los demás compañeros. Así mismo, dichas ideas son escritas en el tablero cuando no se usan rutinas como | Gómez (2005) expresa que “la planeación obedece a una intención y a un objetivo que son el núcleo orientador de todo plan de trabajo” (p. 71).<br><br>Ausubel (citado en Gimeno y Pérez, 1998) se refiere a los saberes previos como “la esencia del aprendizaje significativo; las cuales conforman las anclas en la estructura del pensamiento del individuo, esta esencia reside en que las ideas | El resultado frente a la activación de las ideas previas en los niños y niñas es significativo tanto para el estudiante como para el docente, el cual permite al estudiante sentirse importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje mientras que el docente le da las bases para el trabajo que propone en el aula. En este sentido, cobra importancia lo expresado por Gómez (2005) cuando plantea que “la planeación obedece a una intención y a un objetivo” (p. 71). Es así |

|                                  |  |   |   |  |
|----------------------------------|--|---|---|--|
|                                  |  | manera de incentivar la participación de todos.   | expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe” (p. 46).<br><br>Alfonso y Sánchez (2009) expresan que las ideas previas “son nociones organizadas que posee el lector a cerca de la situación o tema que está leyendo” (p.81).                  | como la planeación desarrollada (teniendo en cuenta estas características) le facilita al docente dar cumplimiento a los objetivos planteados.   |
| <b>Construcción de conceptos</b> | a) Libretas de los estudiantes<br>b) Trabajos escritos | Desde la planeación colaborativa, la docente estimula la construcción de conceptos, sobre todo en el proyecto final de síntesis, luego de una serie de actividades que le han permitido al estudiante comprender el tópico que se ha trabajado. | Coll (citado en Díaz y Hernández, 2004) expresa que el aprendizaje significativo es “la construcción de significados que involucra al alumno en su totalidad y que no sólo implica la capacidad para establecer relaciones sustantivas entre conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje” (p. 43). | La construcción de conceptos es la oportunidad que tiene el docente para analizar los saberes que el estudiante ha construido desde las comprensiones logradas. En este sentido, los resultados son muy alentadores: los estudiantes empezaron construyendo conceptos que no alcanzaban dos renglones en una página y muchas veces sin cohesión, hoy sus construcciones son mucho más claras y |

|  |                   |  |   |   |  |
|--|-------------------|--|---|---|--|
|  |                   |  |   |   | coherentes con relación al tópico que se ha trabajado en clase. (Ver Anexo 11)   |
|  | <b>Evaluación</b> | <p>a) Grabación de clase</p> <p>b) Rúbricas de evaluación</p> <p>c) Matrices y listas de chequeo</p> | <p>La evaluación desde la nueva planeación de clase (planteada por la docente de manera muy clara en cada uno de los momentos para la implementación de la unidad de comprensión) es continua y brinda una retroalimentación permanente en el proceso. Se diseñaron instrumentos como rúbricas o matrices y listas de chequeo con criterios para la valoración de los aprendizajes en los estudiantes, los cuales ellos conocen con anterioridad y muchas veces ayudan a construir; además, se tienen en cuenta los tres momentos</p> | <p>Wolf (citado en López, 2013) plantea que “las evaluaciones efectivas son aquellas que no solamente miden los conocimientos y habilidades de los estudiantes, sino que también permiten que la actividad misma se convierta en proceso de aprendizaje” (p. 26).</p> | <p>El proceso evaluativo ha sufrido cambios. Hoy en día es visto como una forma de mejorar los aprendizajes de los estudiantes ya que ellos conocen los criterios que se evalúan; estos criterios no son únicamente de conocimiento, sino que además incluyen la formación de valores y lo estético, los estudiantes se muestran más comprometidos y dispuestos en la dinámica de la clase.</p> <p>Por otra parte, el ejercicio de autoevaluación les da responsabilidad a los estudiantes frente a su aprendizaje; la coevaluación y heteroevaluación permite el intercambio de puntos de vista entre</p> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | fundamentales de la evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. |  | ellos y el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas; para que, tal como lo plantea Wolf (citado en López, 2013), la actividad misma se convierta en proceso de aprendizaje” (p. 26). |
|--|--|--|--|--|--|

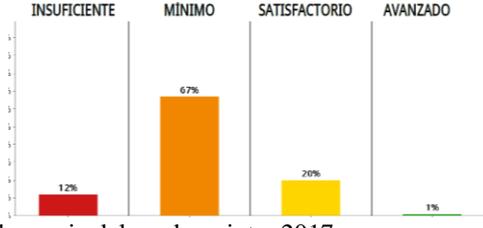
Tabla 18

*Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativo y reflexivo, por parte de los docentes investigadores desde la dimensión Aprendizaje. Aula 1*

| <b>Categoría</b>            | <b>Subcategoría</b>            | <b>Instrumentos o evidencias</b>   | <b>Descripción</b>  | <b>Teoría</b>  | <b>Análisis del resultado</b>  |
|-----------------------------|--------------------------------|--|---|--|--|
| <b>Habilidades lectoras</b> | <b>Habilidades prelectoras</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Plan de clase desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión</li> <li>b) Grabación de clase</li> <li>c) Rutina de pensamiento</li> </ul> | Las habilidades prelectoras están ligadas al desempeño de comprensión en la etapa exploratoria de la clase en donde la docente activa los saberes previos del estudiante con relación a un tópico o lectura a | Alfonso y Sánchez (2009) expresan que en la fase de habilidades prelectoras “se desarrolla la competencia enciclopédica, es decir, el cúmulo de conocimientos de | Al ser desarrolladas ligadas a los desempeños de comprensión de exploración, las habilidades prelectoras se han convertido en el sustento primordial de los desempeños |

|  |  |   |   |  |   |
|--|--|---|---|--|---|
|  |  |   | <p>desarrollar. En la planeación se detalla la manera de activarlos por medio de preguntas, rutinas de pensamiento, imágenes, entre otros.</p>  | <p>diversos temas sobre el mundo” (p. 64)</p>  | <p>de investigación guiada y del proyecto final de síntesis, configurando las bases de comprensión en los estudiantes.</p>  |
|  | <p><b>Habilidades durante la lectura</b></p> | <p>a) Plan de clase desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión<br/>b) Libretas de los estudiantes</p> | <p>Dentro del actual plan de clase, o unidad de comprensión, las habilidades durante la lectura son encaminadas a la etapa del desempeño de investigación guiada, la cual busca que el estudiante alcance las comprensiones estipuladas en las metas. Aquí se desarrollan las habilidades que favorecen que el estudiante pueda generar inferencias con respecto a un tópico o una lectura, el tiempo juega un papel importante para la consecución de las metas pues estas</p> | <p>Para Alfonso y Sánchez (2009) esta fase corresponde “a que el lector confirme lo que ha anticipado en el texto a través de indicios gráficos” (p. 65)<br/><br/>Richhart (2014) expresa “sin tiempo, los docentes, los líderes no pueden esperar que se desarrollen ideas, conexiones y comprensiones”</p> | <p>La implementación de la planeación en relación con el desarrollo de las habilidades durante la lectura permitió a la docente visibilizar las inferencias que hacen los estudiantes; es así que brindar el tiempo necesario para que los estudiantes lleguen a comprender es un factor primordial para la construcción de conceptos a partir de un audio o video que la docente presenta.</p> |

|  |                                |   |  |  |   |
|--|--------------------------------|---|--|--|---|
|  |                                |   | dependen en gran medida de esta fuerza cultural del aula.  |  |   |
|  | <b>Habilidades poslectoras</b> | <p>a) Plan de clase desde el Marco de la enseñanza para la Comprensión</p> <p>b) Libreta de los estudiantes</p> <p>c) Trabajos escritos</p> | <p>Las habilidades poslectoras están planeadas junto con la etapa de desempeño de proyecto final de síntesis. Después de que el estudiante activa sus saberes previos y puede hacer inferencias, se le brindan los espacios para que reconozca la idea principal de un texto, identifique palabras e ideas claves y presenta posturas frente al texto leído o tópico. De esta manera se logra que el estudiante pueda realizar resúmenes y producir nuevos textos que presenta a través de trabajos escritos a su docente.</p> | <p>Alfonso y Sánchez (2009), se refieren a esta fase como “la integración que hace el lector en su sistema de conocimiento para seguir construyendo el sentido global del texto a través de distintas estrategias de razonamiento” (p. 65)</p> | <p>La realización de acciones que propenden por desarrollar habilidades poslectoras en el estudiante le permiten crearse una idea global sobre el tópico abordado o sobre el texto que lea y amplía su saber frente a lo que trabaja. De esta manera se le facilita la construcción de resúmenes y trabajos escritos presentados de diversas formas, al identificar la intención del tópico trabajado o la lectura realizada.</p> |

| Categoría                            | Subcategoría  | Instrumentos o evidencias   | Descripción   | Teoría  | Análisis del resultado  |
|--------------------------------------|---------------|---|---|---|---|
| Niveles de comprensión de la lectura | Nivel literal | <p>Resultados Pruebas Saber del área de lenguaje del grado quinto, 2017</p>  <p>Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2017.</p> | <p>La planeación de los tópicos obedece al trabajo de la comprensión lectora. En este sentido, el nivel literal es abordado con algunas rutinas de pensamiento como <i>veo-pienso-me pregunto</i>, además, se hacen preguntas sobre imágenes, videos, audios, entre otros. Así mismo se abordan lecturas relacionadas con el tópico que se trabaja en clase; lo cual permite que los estudiantes extraigan información explícita en el texto y en imágenes, videos o audios que son presentados por la docente.</p> | <p>Para Alfonso y Sánchez (2009), el nivel literal “es la comprensión lectora básica, en la que se decodifica palabras y oraciones. El lector puede parafrasear reconstruyendo lo que está superficialmente en el texto” (p. 21)</p> <p>Gordillo y Flórez (2009), mencionan que en nivel literal el lector “capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de su estructura</p> | <p>El trabajo desde la planeación para favorecer el nivel literal en la comprensión lectora muestra su resultado en las pruebas Saber 2017; en las que el nivel insuficiente bajó un porcentaje de 19% en relación con el año 2016.</p> <p>Se puede deducir que los estudiantes extraen información explícita en el texto; lo que permitió bajar el porcentaje de insuficiencia para este</p> |

|   |  |   |   |  |  |
|---|--|---|---|--|--|
|   |  |   |   | <p>cognoscitiva e grado.<br/>intelectual” (p. 97).</p>   |  |
| <p style="text-align: center;"><b>Nivel inferencial</b></p> | <p>Fortalezas y debilidades relativas en las competencias evaluadas en el área de lenguaje</p> |  <p>Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2017</p> | <p>Este nivel es trabajado desde la planeación colaborativa cuando, por medio de la anticipación de hechos, las presuposiciones y la interpretación de textos multimodales entre otros, se busca que el estudiante pueda construir conceptos al tener en cuenta la información implícita en el texto.</p> | <p>Alfonso y Sánchez (2009) expresan que “el lector lee lo que no está en el texto; aporta sus saberes previos, reconoce el lenguaje figurado y aporta el 50% de interpretación (p. 21).<br/>Para Gordillo y Flórez (2009), el nivel inferencial:<br/>Se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y</p> | <p>En este sentido, la competencia comunicativa lectora se posiciona en un lugar muy fuerte en relación con la competencia comunicativa escritora; es decir que el componente pragmático (el cual se relaciona con el nivel inferencial de la lectura, en donde el estudiante aporta el significado de situaciones que están implícitas en el texto) fue fortalecido</p> |

|  |                                   |  |   |   |   |
|--|-----------------------------------|--|---|---|---|
|  |                                   |  |   | <p>asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. (p. 98)</p> | <p>desde la planeación colaborativa del docente.</p>  |
|  | <b>Nivel crítico intertextual</b> |  | <p>La nueva planeación buscó favorecer el nivel crítico intertextual mediante el desarrollo de algunas habilidades poslectoras como cocomo: reconocer la idea</p> | <p>El MEN (s. f) se refiere al nivel crítico intertextual como “un nivel de valoración que exige tomar posición crítica y</p>   | <p>En relación al nivel crítico intertextual, se puede decir que es el más alto en la pirámide de los niveles de comprensión de la lectura;</p> |

|  |  |  |   |   |   |
|--|--|--|---|---|---|
|  |  |  | <p>como: la idea principal de un texto, identificar palabras e ideas claves en diferentes situaciones, presentar una postura frente al texto leído o tópico trabajado oralmente, por medio de la presentación de trabajos escritos.</p> | <p>poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos” (p. 2).</p> <p>Alfonso y Sánchez (2009) señalan que en este nivel “el lector comprende de manera global el texto, reconoce las intenciones del autor, toma postura frente al texto y lo integra con lo que sabe; es capaz de hacer un resumen del texto” (p. 21).</p> | <p>a pesar de ello, se muestra una notable mejoría en las pruebas Saber 2017 ya que durante el año 2016 no se encontraba situado ningún estudiante en el nivel avanzado y para el 2017 se alcanzó el 1% de los estudiantes ubicados en este nivel. Estos estudiantes son los que logran tomar una postura crítica frente al texto leído, habilidad fomentada desde la planeación colaborativa realizada por la docente.</p> |
|--|--|--|---|---|---|

Tabla 19

*Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativo y reflexivo por parte de los docentes investigadores desde la dimensión Pensamiento.*

*Aula 1*

| <b>Categoría</b>      | <b>Subcategoría</b>        | <b>Instrumentos o evidencias</b>  | <b>Descripción</b>   | <b>Teoría</b>  | <b>Análisis del resultado</b>  |
|-----------------------|----------------------------|---|--|--|--|
| <b>Interpretación</b> | <b>Razón o explicación</b> | a) Rutinas de pensamiento<br>b) Libretas de los estudiantes<br>c) Grabación de la clase | En la actual planeación de la clase que realiza la docente se plantea el desarrollo de las habilidades durante la lectura. Estas habilidades están dirigidas a lograr que los estudiantes realicen interpretaciones de las comprensiones de tópicos o lecturas realizadas en clase y de esta manera puedan dar razones coherentes frente a sus posturas. | Alfonso y Sánchez (2009) mencionan que “la interpretación es el resultado de la asimilación de la recepción comprensiva y significativa que haya podido establecer el lector con el texto” (p. 59) | Se puede determinar que la implementación de habilidades durante la lectura planteadas por Alfonso y Sánchez permiten al niño o niña realizar interpretaciones frente a la lectura o un tópico que se desarrolla en clase. |

### 8.3 Análisis de resultados antes. Aula 2.

Resultados presentados por el docente Alexander Martínez Villazón desde el área de Matemáticas.

Tabla 20.

Análisis de resultados de la situación institucional antes, dimensión Enseñanza. Aula 2.

| Categoría  | Subcategoría              | Instrumentos o evidencias | Descripción   | Teoría  | Análisis del resultado  |
|------------|---------------------------|---------------------------|---|---|---|
| Planeación | Construcción de conceptos | Diario de campo           | El docente no desarrollaba actividades de activación de los conocimientos previos, esto no permitía una apropiada motivación de los estudiantes | Gómez (2005) expresa que “la planeación obedece a una intención y a un objetivo que son el núcleo orientador de todo plan de trabajo” (p. 71).<br><br>Alfonso y Sánchez (2009) expresan que las ideas previas “son nociones organizadas que posee el lector a cerca de la situación o tema que está leyendo” (p. 81). | En el proceso de planeación el docente no direccionaba al estudiante para la activación de los conocimientos previos; por tal razón, se perdía la posibilidad para conocer los pensamientos de los niños; es decir, lo que el estudiante sabe del tema. |

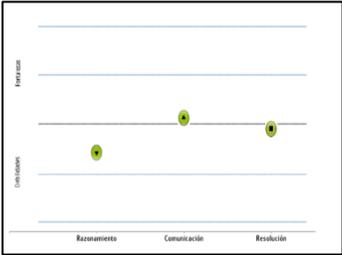
|  |                   |                            |   |   |  |
|--|-------------------|----------------------------|---|---|--|
|  |                   | Libreta de los estudiantes | El docente no daba la oportunidad para que los estudiantes elaboraran sus propios conceptos ya que les dictaba y ellos hacían anotaciones en sus libretas.  | Lee (2006) se refiere a la construcción de conceptos como “Una palabra o expresión contenida en el registro matemático tiene el poder de evocar una compleja red de ideas que forman el concepto matemático” (p. 43).   | La manera como el docente planea e implementa la clase cohibe al estudiante del desarrollo de habilidades que lo lleven a formulación de conceptos derivados de los temas trabajados.  |
|  | <b>Evaluación</b> | Fotografía                 | El docente evaluaba de forma escrita y con preguntas en el tablero. Estas evaluaciones consistían en resolver ejercicios a través de los cuales el estudiante era valorado sin tener en cuenta el verdadero sentido de la evaluación. | Según el MEN (2006) “La evaluación formativa ha de poner énfasis en la valoración permanente de las distintas actuaciones de los estudiantes cuando interpretan y tratan situaciones matemáticas y a partir de ellas formulan y solucionan problemas”. (p. 75). | Las evaluaciones se realizaban de manera escrita al finalizar cada tema, estaban basadas en ejercicios, en los que los estudiantes desarrollaban algoritmos. No se revisaban los procesos, solo se tenía en cuenta el resultado. Además, no hacía realimentaciones de estas. |

Tabla 21

*Análisis de resultados de la situación institucional antes, Dimensión Aprendizaje. Aula 2.*

| <b>Categoría</b>            | <b>Subcategoría</b>            | <b>Instrumentos o evidencias</b>      | <b>Descripción</b>  | <b>Teoría</b>  | <b>Análisis del resultado</b>  |
|-----------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|---|--|--|
| <b>Habilidades Lectoras</b> | <b>Habilidades prelectoras</b> | Diarios de campo<br><br>(Ver Anexo 6) | El docente utilizaba poco las situaciones problemáticas y cuando las implementaba, no hacía la debida motivación al estudiante, no lo invitaba a predecir de qué se trataba la situación. | Alfonso y Sánchez (2009) afirman que se deben trabajar tres habilidades para que los estudiantes puedan procesar un texto: habilidades de prelectura, habilidades mientras se lee y habilidades poslectoras, que posibilitaran la comprensión de la lectura en los lectores (p. 53). | El estudiante no tenía la capacidad de predecir lo que podían contener las situaciones problemáticas porque estas no hacían parte de la estructura del área de matemáticas. Esto, debido a que el docente no implementaba la activación de los conocimientos previos correspondiente a las habilidades prelectoras expuestas por Alfonso y Sánchez (2009). |

|  |                                       |                  |   |  |   |
|--|---------------------------------------|------------------|---|--|---|
|  | <b>Habilidades durante la lectura</b> | Diarios de campo | Cuando el docente trabajaba las situaciones problémicas, no realizaba preguntas a los estudiantes, no los invitaba a formular hipótesis ni emitir juicios sobre lo que estaban leyendo, lo que impedía una comprensión de lo leído. | Alfonso y Sánchez (2009) refieren que entre las habilidades que se desarrollan mientras se lee están aquellas en las que se reconoce el significado de las palabras a partir del contexto presentado en la lectura y que permiten al lector generar inferencias sobre acontecimientos no descritos en la misma. (p. 55). | Los estudiantes no eran capaces de emitir juicios valorativos relacionados con situaciones ya que el docente no aplicaba estrategias para llegar a ello.  |
|  | <b>Habilidades poslectoras</b>        | Diarios de campo | Durante la clase, el docente obviaba la puesta en marcha de las estrategias poslectoras para posibilitar en el estudiante el desarrollo y explicación del proceso realizado para dar solución a situaciones                         | Alfonso y Sánchez (2009) expresan que “un buen lector interactúa con el texto, de manera que lo reconstruye, lo reinventa, lo vuelve otro texto y lo convierte en propio” (p. 135).  | En la medida en que el docente no ponga las habilidades poslectoras a disposición de los estudiantes, estos no contarán con las destrezas necesarias para lograr dar solución y explicación a la situación problemática abordada. |

|   |                      |  |  |   |   |
|---|----------------------|--|--|---|---|
|   |                      |  | <p>problémicas.</p>  |   |   |
| <p>Niveles de Comprensión de la lectura</p> | <p>Nivel literal</p> | <p>Fortalezas y debilidades relativas en las competencias evaluadas en el área de matemáticas</p>  <p>Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2016</p> | <p>En el área de matemáticas el nivel literal no era abordado de manera adecuada por parte del docente, se implementaban algunas acciones para extraer informaciones explícitas en las situaciones problémicas, el docente no propiciaba el uso del lenguaje matemático en el aula; por lo tanto, el estudiante realizaba algunas extracciones sin las orientaciones requeridas.</p> | <p>Para Alfonso y Sánchez (2009) el nivel literal “es la comprensión lectora básica, en la que se decodifican palabras y oraciones. El lector puede parafrasear reconstruyendo lo que está superficialmente en el texto” (p. 21).</p> | <p>Al no recibir las orientaciones necesarias para abordar el nivel literal en una situación problémica, el estudiante presenta datos equívocos en la solución.</p> <p>Para el año 2016, las pruebas Saber arrojaron debilidad en la competencia comunicación, en relación a que esta “trabaja el lenguaje matemático e información explícita sobre situaciones, sentido, conceptos y simbolizaciones” (MEN, 2006, p. 54)</p> |

|  |                          |  |  |   |  |
|--|--------------------------|--|--|---|--|
|  | <b>Nivel inferencial</b> |  | <p>El docente no utilizaba estrategias para despertar en los estudiantes la capacidad de razonar y hacer predicciones en los ejercicios que proponía.</p> <p>Se observan debilidades en los estudiantes en cuanto al análisis, interpretación y razonamiento de los problemas asignados en el aula de clase.</p> | <p>En la guía 3 sobre los niveles de lectura, el MEN (s. f) señala que el nivel inferencial exige al lector “hacer hipótesis y desentrañar la intención del texto, más allá de lo que las palabras expresan. Aquí se hacen deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes” (p. 2)</p> | <p>En la medida en que el docente, no implemente estrategias para que el estudiante se posicione en este nivel, no alcanzará los logros propuestos; es decir, no contará con capacidades para relacionar, predecir, realizar extracción de información contenida implícitamente en la situación problemática o texto abordado. Por lo anterior, en las pruebas saber 2016, la competencia, formulación, tratamiento y resolución de problemas se encontraba débil.</p> |
|--|--------------------------|--|--|---|--|

|  |                                   |  |  |   |  |
|--|-----------------------------------|--|--|---|--|
|  | <b>Nivel crítico intertextual</b> |  | <p>El docente no proponía actividades para promover el desarrollo del pensamiento matemático, por tanto, los estudiantes no tenían la capacidad para hacer conjeturas ni emitir sus propios juicios valorativos sobre las situaciones planteadas en el aula.</p> | <p>Alfonso y Sánchez (2009) señalan que, en el nivel crítico inferencial, “el lector comprende de manera global el texto, reconoce las intenciones del autor, toma postura frente al texto y lo integra con lo que sabe; es capaz de hacer un resumen del texto” (p. 21).</p> | <p>Al no recibir las orientaciones apropiadas por parte del docente, los estudiantes no son capaces de presentar posturas y dar razones frente a una situación problémica abordada.</p> <p>A causa de lo anterior, en las pruebas Saber 2016, la competencia razonamiento se encontraba débil.</p> |
|--|-----------------------------------|--|--|---|--|

Tabla 22

*Análisis de resultados de la situación institucional antes, dimensión Pensamiento. Aula 2.*

| <b>Categoría</b>      | <b>Subcategoría</b>        | <b>Instrumentos o evidencias</b> | <b>Descripción</b>  | <b>Teoría</b>   | <b>Análisis del resultado</b>  |
|-----------------------|----------------------------|----------------------------------|---|---|--|
| <b>Interpretación</b> | <b>Razón o explicación</b> | Diarios de campo                 | El desarrollo de la práctica de aula implementada no incluía acciones conducentes a que el estudiante realizara ejercicios, razonamientos e interpretación de datos, así como predecir y hacer conjeturas de los temas que se trabajaban. | La interpretación le sirve a los docentes para analizar las comprensiones de los estudiantes; al respecto, Solé (1992) se refiere a la interpretación “como la elaboración de comprensiones, que implica determinar las ideas principales en un texto” (p. 25). | Si el docente no implementa acciones que orienten al estudiante para la conquista de la competencia de razón o explicación, reprime la capacidad de análisis, formulación de conjeturas e interpretación de datos; por esta razón no se hacía visible el pensamiento del estudiante. |

### 8.4 Análisis de resultados después. Aula 2.

Tabla 23

*Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativa y reflexiva por parte de los docentes investigadores desde la dimensión Enseñanza. Aula 2.*

| Categoría  | Subcategoría  | Instrumentos o evidencias  | Descripción  | Teoría  | Análisis del resultado  |
|------------|---------------|--|--|---|---|
| Planeación | Ideas previas | Planeación de clase desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión | A partir de las planeaciones colaborativas desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión, el docente investigador propone herramientas como las rutinas de pensamientos, preguntas indagadoras, que permitan la activación de los saberes previos de los estudiantes, considerados la base del proceso enseñanza aprendizaje. | Para Romero y Pulido (2017) la planeación “es un ejercicio riguroso que tiene como trasfondo la relación de los saberes del maestro en cuanto a lo disciplinar, contextual, pedagógico y didáctico del contenido. Y es en esa relación que pueden propiciar ambientes de aprendizajes eficaces” (p. 51).<br><br>Alfonso y Sánchez (2009) expresan que las ideas previas “son nociones organizadas que posee el lector a cerca de la situación o | Las nuevas planeaciones desde el EPC, propician la visibilización de los saberes previos o ideas que el estudiante tiene sobre determinado tópico. Además, favorece al estudiante, pues lo vincula como sujeto activo en el proceso de enseñanza, mientras que al docente le evita la repetición de los saberes que el niño ya posee. |

|  |                                  |  |  |  |  |
|--|----------------------------------|--|--|--|--|
|  |                                  |  |  | tema que está leyendo” (p. 81).  |  |
|  | <b>Construcción de conceptos</b> | <p>Rutinas de pensamiento y libretas de los estudiantes.</p> | <p>La planeación colaborativa con el marco de EPC, desde el área de matemáticas marca en este momento una trazabilidad con el área de lenguaje. Se plantea la construcción de conceptos al tener en cuenta la competencia de comunicación, la cual debe evidenciar el uso del lenguaje matemático en los estudiantes; es decir, que manejen y compartan el significado de símbolos, gráficos, frases y palabras.</p> <p>Se puede decir que al iniciar la fase de construcción de conceptos, a los niños se le hacía difícil este proceso debido a que el docente sólo trabajaba algoritmos. Luego, a partir de la implementación de las nuevas</p> | <p>Morales y Restrepo (2015) definen el pensamiento como “un ejercicio juicioso que conduce a la construcción de nuevos saberes, de enlazarlos con saberes previos; fundamentalmente implica el compromiso del docente por hacer que su clase sea un espacio propicio para que esto sea una realidad en el aula. (p. 92)</p> | <p>Las nuevas planeaciones con la implementación de habilidades lectoras favorecen la construcción de conceptos desde matemáticas en los estudiantes. En este momento, el docente presenta videos, rutinas e imágenes que le permiten al estudiante lograr dicha construcción.</p> |

|  |                   |                                    |   |   |  |
|--|-------------------|------------------------------------|---|---|--|
|  |                   |                                    | planeaciones en las que se brinda la oportunidad al estudiante para desarrollar habilidades lectoras, se favorece la creación de concepto por parte de ellos.   |   |  |
|  | <b>Evaluación</b> | Rúbricas y matrices de evaluación. | El docente aplica la evaluación continua utilizando el Marco de la Enseñanza para la Comprensión. Se implementan rúbricas y matrices con criterios sobre los tópicos que se trabajan en clase, además, hace retroalimentación continua del proceso. | Según el MEN (2006) “la calidad de los juicios que se emitan sobre el avance en los niveles de competencia de los estudiantes depende de un amplio número de evidencias de las actuaciones de los estudiantes, obtenidas de diversas fuentes de información” (p. 75).<br><br>Blythe (1999) expresa que “Los alumnos tienen la oportunidad de recibir realimentación sobre sus desempeños de comprensión tanto durante el desempeño como después de éste (permitiéndole de ese modo usar la realimentación y mejorar el trabajo). (p. 161) | El docente desarrolla la evaluación formativa aplicando rúbricas y matrices de evaluación donde se valoran los pensamientos de los estudiantes antes, durante y después de la clase; todo esto por medio de instrumentos o evidencias del cómo actúan los estudiantes. |

Tabla 24

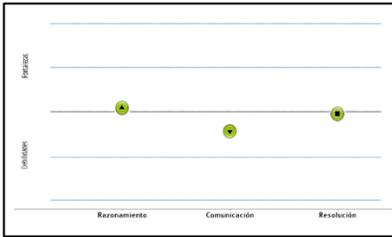
*Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativa y reflexiva por parte de los docentes investigadores desde la dimensión Aprendizaje.*

*Aula 2.*

| Categoría            | Subcategoría            | Instrumentos o evidencias  | Descripción   | Teoría   | Análisis del resultado  |
|----------------------|-------------------------|--|---|--|---|
| Habilidades lectoras | Habilidades prelectoras | Plan de clase desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión | A partir de la implementación de las planeaciones colaborativas desde la EPC, el docente presenta a los niños situaciones problemáticas sobre las cuales realiza preguntas para activar los conocimientos previos. Lo anterior ayuda al estudiante a tener una idea sobre el tópico que se va a trabajar en la clase facilitándole hacer una asociación mental de sus saberes y una participación activa frente a sus aprendizajes. | Para Alfonso y Sánchez (2009) “las habilidades de prelectura hacen referencia a la evocación de los conocimientos previos en los estudiantes, la cual va a permitir la asociación mental con lo presentado por el autor en el texto” (p. 53) | Las habilidades prelectoras facilitan en el niño la relación de los conocimientos que posee con los nuevos presentados por parte del docente; en este sentido, el estudiante es un sujeto participativo del proceso de aprendizaje. |

|  |                                       |                            |  |   |  |
|--|---------------------------------------|----------------------------|--|---|--|
|  | <b>Habilidades durante la lectura</b> | Libreta de los estudiantes | Mediante la implementación de las nuevas planeaciones, las situaciones problémicas son usadas por el docente para promover la interpretación en los estudiantes. Es así como el uso de símbolos matemáticos y la lectura de gráficos son realizados de manera constante en el aula buscando que el estudiante maneje el significado del lenguaje matemático y su interpretación. | Solé (1992) manifiesta que “la lectura puede considerarse un proceso de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación” (p. 22). Mediante la verificación de estas predicciones el lector puede construir una interpretación de lo leído; es decir, ha comprendido el texto. | La implementación de las habilidades durante la lectura por parte del docente desde el área de matemáticas ha posibilitado en los estudiantes una apropiación del lenguaje matemático. En esta medida se ha favorecido la interpretación de gráficas en las que el estudiante logra sacar conclusiones a partir de su lectura. |
|  | <b>Habilidades poslectoras</b>        | Libreta de los estudiantes | Desde el uso de las habilidades poslectoras el docente utiliza estrategias para que el estudiante haga un análisis de lo que se expresa en las situaciones problémicas; realiza preguntas para que a través de ellas el estudiante llegue a la comprensión del texto, elabore significados y así se haga   | Cooper (citado por Alfonso y Sánchez, 2009) manifiesta que “La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector   | El estudiante superó las dificultades que tenía para comprender lo leído. Ya en este momento (en el área de matemáticas específicamente), el estudiante está en la capacidad de elaborar significados partiendo de identificar las ideas claves o datos  |

|  |  |  |                                    |                                  |   |
|--|--|--|------------------------------------|----------------------------------|---|
|  |  |  | visible el pensamiento en el aula. | interactúa con el texto” (p. 33) | relevantes en cada una de las situaciones problémicas que se le presentan. (Ver Anexo 11) |
|--|--|--|------------------------------------|----------------------------------|---|

| <b>Categoría</b>                            | <b>Subcategoría</b>  | <b>Instrumentos o evidencias</b>   | <b>Descripción</b>   | <b>Teoría</b>  | <b>Análisis del resultado</b>  |
|---|----------------------|--|--|--|--|
| <b>Niveles de Comprensión de la lectura</b> | <b>Nivel literal</b> | <p>Fortalezas y debilidades relativas en las competencias evaluadas en el área de matemáticas</p>  <p>Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2017</p> | <p>El nivel literal es concebido por parte del docente de matemáticas como la extracción de información explícita en el texto; es por ello que, en este momento, las situaciones problémicas se abordan de manera que el docente posibilite la apropiación de este nivel por</p> | <p>Gordillo y Flórez (2009) mencionan que en nivel literal el lector “capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de su estructura cognoscitiva e intelectual” (p. 97).</p> | <p>A partir de las nuevas planeaciones realizadas colaborativamente y del desarrollo de cada uno de los desempeños que son presentados en las clases, el docente ha favorecido la extracción de información explícita en las situaciones problémicas que son</p> |

|  |                                 |  |   |   |  |
|--|---------------------------------|--|---|---|--|
|  |                                 |  | <p>parte de los estudiantes. Lo anterior a través de la implementación de las habilidades prelectoras y durante la lectura. Por otra parte, usa constantemente el lenguaje matemático en el aula, ofreciendo la oportunidad al estudiante para que amplíe su léxico y lo use adecuadamente.</p> |   | <p>abordadas en clases. Lo anterior se ve reflejado en la mejoría de nivel de los estudiantes.</p> <p>Para el año 2017, las pruebas Saber arrojaron que la competencia comunicación aún seguía presentando debilidades a pesar del trabajo realizado por el docente frente a este componente de la prueba.</p> |
|  | <p><b>Nivel inferencial</b></p> |  | <p>En cuanto al nivel inferencial, el docente facilita la apropiación desde la planeación colaborativa de clase a partir de las orientaciones que le brinda al</p>  | <p>Alfonso y Sánchez (2009) expresan que “el lector lee lo que no está en el texto; aporta sus saberes previos, reconoce el lenguaje figurado y aporta el 50% de interpretación (p.</p> | <p>A partir de las nuevas planeaciones y la descripción detallada de cada desempeño de comprensión, el docente ha favorecido que el estudiante realice predicciones y</p>  |

|  |                                   |  |   |  |   |
|--|-----------------------------------|--|---|--|---|
|  |                                   |  | estudiante de la mano de las habilidades durante la lectura propuestas por Alfonso y Sánchez (2009) y algunos datos suministrados. El estudiante redacta situaciones problémicas a la vez que presenta su solución apoyado en las operaciones matemáticas necesarias para darle solución. | 21).   | <p>conjeturas sobre la manera como puede abordar las situaciones problémicas que se le presentan.</p> <p>Para el año 2017, la competencia de razonamiento se muestra fuerte en comparación con la del año anterior.</p>                         |
|  | <b>Nivel crítico intertextual</b> |  | El nivel crítico intertextual es sugerido por el docente desde el desarrollo de las habilidades poslectoras en las que los estudiantes aportan razones frente la actividad que desarrollan, en la cual interpretan y presentan  | Gordillo y Flórez (2009) consideran al nivel crítico intertextual como el ideal, puesto que “el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un | El estudiante es capaz de hacer un análisis crítico de los textos leídos. En el caso de las situaciones problémicas que se desarrollan en el área de matemáticas, el nivel crítico está en la capacidad de emitir y defender con argumentos sus |

|  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|---|--|
|  |  |  | <p>posturas frente a lo que dicen, realizan o hacen.</p> | <p>carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimiento de lo leído”. (p. 98).</p> | <p>propias ideas.</p> <p>En este sentido, las pruebas Saber del año 2017 sitúan en un lugar fuerte a la competencia razonamiento frente a la debilidad que se mostraba en el año 2016.</p> |
|--|--|--|--|---|--|

Tabla 25

*Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativa y reflexiva por parte de los docentes investigadores desde la dimensión Pensamiento.*

*Aula 2.*

| <b>Categoría</b>      | <b>Subcategoría</b>        | <b>Instrumentos o evidencias</b>                      | <b>Descripción</b>   | <b>Teoría</b>   | <b>Análisis del resultado</b>   |
|-----------------------|----------------------------|---|--|---|---|
| <b>Interpretación</b> | <b>Razón o explicación</b> | Rutinas de pensamiento<br>Libretas de los estudiantes | El docente orienta a los estudiantes por medio de las habilidades lectoras implementadas en clase para que construyan nuevos saberes. En este momento, el docente tiene en cuenta el contexto de aula y la visibilización del pensamiento en los estudiantes.<br><br>En este sentido, los estudiantes son capaces leer gráficas de diferentes tipos, la tabulación de datos, figuras geométricas, etc. | Morales y Restrepo (2015) definen el pensamiento como “un ejercicio juicioso que conduce a la construcción de nuevos saberes, de enlazarlos con saberes previos; fundamentalmente implica el compromiso del docente por hacer que su clase sea un espacio propicio para que esto sea una realidad en el aula” (p. 92).<br><br>La interpretación le sirve a los docentes para analizar las comprensiones de los estudiantes. | El estudiante es capaz de emitir conclusiones e interpretaciones partiendo de los conocimientos previos y del uso de habilidades lectoras que fueron desarrolladas en clases a través de las planeaciones colaborativas, orientadas a la comprensión, razonamiento y explicación de juicios por parte de los estudiantes. |

|  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|---|--|
|  |  |  |  | <p>Solé (1992) se refiere a la interpretación “como la elaboración de comprensiones, que implica determinar las ideas principales en un texto” (p. 25).</p> |  |
|--|--|--|--|---|--|

### 8.5 Análisis de resultados antes. Aula 3.

Resultados presentados por la docente Aidith Ramírez Guerra desde el área de Lenguaje.

Tabla 26

*Análisis de resultados de la situación institucional antes, dimensión Enseñanza. Aula 3.*

| Categoría | Subcategoría | Instrumentos o evidencias       | Descripción  | Teoría   | Análisis del resultado  |
|-----------|--------------|---------------------------------|--|--|---|
|           |              | Planeación de clase tradicional | El proceso de indagación sobre ideas previas era omitido por la docente en sus planeaciones, quien, después de liderar la explicación del tema correspondiente daba por cumplida su tarea; mientras que al estudiante no le brindaba la oportunidad de participación, ni el uso de herramientas necesarias que le permitieran iniciar el proceso de comparación entre sus saberes previos y los que adquiriría. Es así como después de escuchar las explicaciones, los niños | Harf (2017) expresa que “la planificación de actividades para indagar los saberes previos de los alumnos tiene tanta importancia como el planificar actividades para enseñar nuevos contenidos (p. 189). De esta manera se evidencia una debilidad en la planeación que la docente hacía en este momento. Por otra parte, Lerner (citado en Jouinis, 2005) señala que “el conocimiento | Al analizar la postura de Harf 2(017) frente a la importancia de incluir en planeación de clase la indagación de los saberes previos de los estudiantes y la no utilización del mismo por parte de la docente, se pueden deducir entonces las causas que ocasionaban el desarrollo de prácticas de aula rutinarias que no |

|                                  |                        |   |  |   |
|----------------------------------|------------------------|---|--|---|
|                                  |                        | se dedicaban a copiar lo dictado por la profesora o transcribir lo que plasmaba en el tablero. Es decir, el desarrollo de estas actividades no ayudaba a los estudiantes a avanzar, convirtiéndolos en receptores del contenido del tema tratado a causa de una clase monótona y poco motivadora.                       | previo está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico trabajado en el texto sino también por su estructura cognoscitiva” (p. 9).   | favorecían los aprendizajes.  |
| <b>Construcción de conceptos</b> | Planeación tradicional | A través del desarrollo de la planeación tradicional, la docente dictaba la clase de manera magistral; es decir, ella era quien manejaba el conocimiento, no brindaba la oportunidad ni el espacio necesario para que el estudiante mostrara apropiación de sus aprendizajes por medio de la construcción de conceptos. | Ramos y López (2015) expresan que “la formación de conceptos es uno de los componentes esenciales tanto del proceso de creación y desarrollo del conocimiento como de instrucción y aprendizaje en el contexto educacional” (p. 617). Así mismo, Fierro Fortoul y Rosas (2000) declaran que “al maestro le corresponde organizar y facilitar el acceso al conocimiento para que los alumnos se apropien de él y lo recreen” (p. 121) | Si se observa la planeación y postura que la docente adoptaba para el desarrollo de la clase, frente a la orientación teórica brindada por Ramos y López (2015) y Fierro Fortoul y Rosas (2000), se puede inferir que la capacidad de producción de nuevos conceptos por parte de los estudiantes estaba limitada al no brindárseles los espacios, ni las oportunidades para tal fin. |

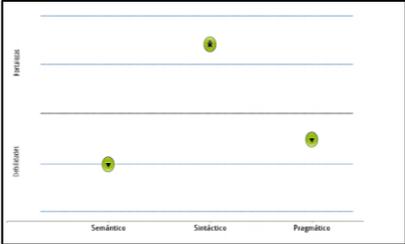
|  |                   |                        |  |  |  |
|--|-------------------|------------------------|--|--|--|
|  | <b>Evaluación</b> | Planeación tradicional | <p>El proceso de evaluación de los aprendizajes que los estudiantes obtenían no se desarrollaba adecuadamente debido a que la docente suplantaba este proceso con un ejercicio de calificación a través de un listado de preguntas que los niños debían responder con un simple sí o no. Esta actitud no permitía obtener ninguna información relevante conducente a realizar valoraciones que determinaran la calidad tanto de la práctica docente como de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, para luego plantear mejoras en la evaluación, orientadas a lograr un desarrollo integral del estudiantado.</p> | <p>Feldman (2010) manifiesta que “la evaluación forma parte integrante de la acción porque la consideración del resultado de las acciones es el elemento que permite darles dirección” (p. 62). Por otra parte, López (2013) declara que la evaluación es un proceso que permite identificar los rasgos y características de los estudiantes, tomar decisiones para planear los conocimientos, las habilidades y las competencias que se debe enseñar y desarrollar.</p> | <p>En este momento, la importancia que Feldman (2010) y López (2013) le dan a la evaluación de los procesos no significaba algo importante para la docente. Por ello, su inadecuada aplicación no permite realizar valoraciones que la orienten a proponer modificaciones desde la práctica docente y que posteriormente se refleje en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.</p> |
|--|-------------------|------------------------|--|--|--|

Tabla 27

*Análisis de resultados de la situación institucional antes, dimensión Aprendizaje. Aula 3.*

| <b>Categoría</b>            | <b>Subcategoría</b>            | <b>Instrumentos o evidencias</b> | <b>Descripción</b>   | <b>Teoría</b>  | <b>Análisis del resultado</b>  |
|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--|--|--|
| <b>Habilidades lectoras</b> | <b>Habilidades Prelectoras</b> | Planeación tradicional           | En la planeación y desarrollo de la clase, la docente no utiliza las habilidades prelectoras que hacen posible una mejor comprensión de los temas a tratar al interior de las aulas; es decir, no se activan los saberes previos ni la formulación de predicciones sobre los mismos. | Alfonso y Sánchez (2009) expresan: “si un niño o niña tiene saberes previos y se hace preguntas sobre lo que va a leer, tendrá más posibilidades de comprender lo que leerá a continuación” (p. 64). | Al considerar la importancia de incluir en las planeaciones de clase las habilidades prelectoras, conocimientos previos y predicciones de las acciones que continúan en el texto leído o tema tratado; se puede deducir que la docente desaprovecha la oportunidad de orientar a los estudiantes para que logren mejores comprensiones por no incluir dichas planeaciones en sus clases, lo que favorecería la ampliación y producción nuevos conocimientos. |
|                             | <b>durante la lectura</b>      | Planeación tradicional           | Las habilidades durante la lectura no formaban parte de las planeaciones de clase que la   | Alfonso y Sánchez (2009) declaran que “Lo que el lector ha anticipado debe ser   | El análisis de esta situación induce a pensar que la exclusión de las habilidades durante la lectura por parte de la docente investigadora, exime a  |

|  |                                |                        |  |  |  |
|--|--------------------------------|------------------------|--|--|--|
|  |                                |                        | docente desarrollaba; es decir, su accionar en el aula no incitaba al estudiante a sostener un diálogo con el autor a través del texto que le permitiera su comprensión, comprobación, negación o extraer información implícita en él. | confirmado en el texto” (p. 64).   | los estudiantes de entablar un diálogo con el autor a través del texto. Esto no le permite a los estudiantes lograr una adecuada comprensión del contenido del texto, insumo necesario para mostrar avances en el proceso de aprendizaje.  |
|  | <b>Habilidades poslectoras</b> | Planeación tradicional | Las planeaciones de clase implementadas por la docente no incluían el uso de las habilidades poslectoras, por tal razón, los estudiantes no eran capaces de demostrar sus conocimientos.   | Según, Alfonso y Sánchez (2009) “un buen lector es aquel que ha integrado los saberes previos con el contenido que el texto le aporta logrando reestructurarlos para originar un nuevo producto” (p. 65) | El aporte teórico correspondiente a las habilidades poslectoras y la descripción sobre la planeación e implementación de la clase por parte de la docente en este momento determinan él porqué los estudiantes después de haber leído un texto o abordado un tema, presentan dificultades al realizar actividades que conduzcan a evidenciar los aprendizajes obtenidos. |

| Categoría                            | Subcategoría  | Instrumentos o evidencias   | Descripción  | Teoría  | Análisis del resultado  |
|--------------------------------------|---------------|---|--|---|---|
| Niveles de comprensión de la lectura | Nivel literal | <p>Fortalezas y debilidades relativas en las Competencias evaluadas en lenguaje del grado tercero</p>  <p>Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2016</p> | <p>La planeación e implementación de clase que la docente propone en este momento, no evidencia acciones ni herramientas que orienten a los estudiantes para alcanzar la apropiación del nivel literal. El lector (en este caso, el niño) decodifica palabras y oraciones, parafrasea y extrae lo que está explícitamente en el texto; por lo que es considerado el nivel básico de la pirámide de la comprensión de la lectura.</p> | <p>Para Castilla, Martínez, y Solano (2016) en el nivel literal “el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto, capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa e intelectual del lector (p. 24). En este sentido, Alfonso y Sánchez (2004) hacen referencia a este nivel como “la comprensión lectora básica. Decodificación de palabras y oraciones. el lector parafrasea, puede reconstruir lo que está superficialmente en el texto” (p. 15).</p> | <p>Al realizar una indagación sobre las teorías que definen el nivel literal y los logros que el estudiante debe desarrollar en esta fase frente a la implementación de la práctica de aula de la docente (donde no se evidencian acciones ni estrategias para que el niño se apropie y alcance los logros declarados en él) provoca procesos de lecturas con bajos resultados en la comprensión. Estos se muestran a través de los resultados de las pruebas Saber 2016, con las debilidades de sus componentes.</p> |

|                          |   |  |  |
|--------------------------|---|--|--|
| <b>Nivel inferencial</b> | <p>La planeación e implementación de la clase que la docente presentaba a los estudiantes no integraba acciones que permitieran la puesta en escena de sus saberes previos para articularlos con los que adquiriría durante el desarrollo de la clase y llegar por medio de este ejercicio a hacer inferencias y a extraer la información contenida implícitamente en el texto o sobre las temáticas abordadas.</p> | <p>Alfonso y Sánchez (2009) expresan que “el lector lee lo que no está en el texto; aporta sus saberes previos, reconoce el lenguaje figurado y aporta el 50% de interpretación (p. 21).</p> <p>Para Gordillo y Flórez (2009) el nivel inferencial,</p> <p>Se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias</p> | <p>Las precisiones anteriores, en donde se evidencia una práctica docente que no daba cumplimiento a su esencia y el aporte teórico referido al nivel inferencial, presentan un desequilibrio entre las teorías y las acciones realizadas en aula. Lo anterior conlleva a que los estudiantes no logren hacer inferencias, contenidas implícitamente en el texto o en las temáticas abordadas.</p> |
|--------------------------|---|--|--|

|  |                                   |  |  |  |   |
|--|-----------------------------------|--|--|--|---|
|  |                                   |  |  | anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. (p. 98)  |   |
|  | <b>Nivel crítico intertextual</b> |  | En este momento, tal como se narra en los anteriores, se continua con la tendencia de omisión por parte de la docente de incluir en las planeaciones de clase acciones y uso de herramientas para que el estudiante se postule como un lector competente, capaz de comprender totalmente al texto o tema tratado en clase, tomar postura crítica frente al mismo y realizar resumen coherente del tema. Es decir, un estudiante con capacidades de | El MEN (s. f), se refiere al nivel crítico intertextual como “un nivel de valoración que exige tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos” (p. 2).<br><br>Alfonso y Sánchez (2009) señalan que en este nivel “el lector comprende de manera global el texto, reconoce las intenciones del autor, toma postura frente al texto y lo integra con lo que sabe; es capaz de hacer un resumen del | Las declaraciones de los diferentes teóricos apuntan a describir en esta fase a un estudiante con capacidades analíticas suficientes, las cuales son demostrables a partir de la comprensión total de un texto, identificando la intención del autor y su postura crítica frente al mismo, lo que se ve impedido a raíz de la forma como la docente planea e implementa la clase. |

|  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|---|--|
|  |  |  | enfrentar con éxito los desafíos del proceso de aprendizaje. | texto” (p. 21).<br><br>Según Alfonso y Sánchez (2004), el lector, “comprende el texto en su totalidad, reconoce las interacciones del autor y la superestructura del texto. Toma postura frente a lo que dice el texto y lo integra con lo que sabe. Es capaz de resumir un texto” (p. 15). |  |
|--|--|--|--|---|--|

Tabla 28

*Análisis de resultados de la situación institucional antes, dimensión Pensamiento. Aula 3.*

| Categoría             | Subcategoría               | Instrumentos o evidencias | Descripción  | Teoría  | Análisis del resultado   |
|-----------------------|----------------------------|---------------------------|--|---|--|
| <b>Interpretación</b> | <b>Razón o explicación</b> | Planeación tradicional    | La planeación realizada y aplicada por la docente no evidencia la intención u objetivo de formar estudiantes con capacidades intelectuales que les permitan un desarrollo de pensamiento para interpretar, modificar y dar razones de eventos ocurridos tanto en la vida estudiantil como en cualquier otro ámbito en el cual se encuentren. | Solé (1992) expresa que “comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (p. 37)<br><br>Crescini (2011) explica que “nuestra labor como docentes nos permite hacer que cambiemos la realidad que hoy se vive en las aulas... planteando temas que interesen a los niños y niñas; relacionando | Para la interpretación de esta situación se utilizan los aportes de Solé (1992), quien manifiesta que comprender es ante todo un proceso de construcción de significado, y Crescini (2011) quien declara que es el docente quien debe orientar las acciones que permitan la estructuración de un lector competente. Es este punto donde pone de manifiesto las causas que no favorecen al estudiante para poder dar razón o explicación de eventos |

|  |  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | <p>el currículo con sus ideas, sus sentimientos o experiencias, en definitiva, motivando a los niños y niñas a aprender de manera activa, participando siendo autores y no actores de sus vidas”. (p. 250)</p> | <p>ocurridos tanto en la vida estudiantil como en cualquier otro ámbito en el cual se encuentre, debido a que la docente no brinda a través de la planeación e implementación de la clase condiciones para que el estudiante lo pueda lograr.</p> |
|--|--|--|--|--|---|

## 8.6 Análisis de resultados después

Tabla 29

*Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativa y reflexiva, por parte de los docentes investigadores desde la dimensión Enseñanza. Aula 3.*

| Categoría  | Subcategoría  | Instrumentos o evidencias   | Descripción  | Teoría  | Análisis del resultado   |
|------------|---------------|---|--|---|--|
| Planeación | Ideas previas | a) Planeaciones de clase desde Marco de la Enseñanza para la Comprensión<br>b) Rutinas de pensamientos<br>c) Grabaciones de clase | La adopción del marco de la Enseñanza para la Comprensión a través del desarrollo de cada uno de sus elementos y de las modificaciones colaborativas realizadas por el equipo investigador permitió la indagación de las ideas previas que los estudiantes poseían frente a los tópicos desarrollados en clase; logrando así integrarlos al ejercicio educativo de | Harf (2017) expresa que “la planificación de actividades para indagar los saberes previos de los alumnos tiene tanta importancia como el planificar actividades para enseñar nuevos contenidos (p. 189). De esta manera se evidencia una debilidad en la planeación que la docente hacía en este momento. Por otra parte, Lerner (citado en Jouinis, 2005) señala que “el | Se puede expresar que, al activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tópico trabajado en clase, no solo se hace visible su pensamiento, sino que se les brinda la oportunidad de obtener mejores apropiaciones de la temática abordada. |

|  |                                  |   |  |   |  |
|--|----------------------------------|---|--|---|--|
|  |                                  |   | una manera activa y productiva a través de los aportes de cada uno.  | conocimiento previo está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico trabajado en el texto sino también por su estructura cognoscitiva” (p. 9).   |  |
|  | <b>Construcción de conceptos</b> | <p>a) Libretas de los estudiantes</p> <p>b) Trabajos escritos</p> | La construcción o formación de concepto está presente en el proceso de aprendizaje como una actividad que reviste de mucha importancia, pues por este medio el estudiante demuestra las habilidades que ha obtenido para realizar este ejercicio de una manera adecuada. Aquí se evidencia la capacidad del estudiante para poder hacer un paralelo entre los conocimientos previos y los que se le presentan a través de textos, situaciones, videos, imágenes, entre otros, para producir o construir un | Ausubel (citado en Ramos y López, 2015) dice sobre la formación o construcción de conceptos, que, a través de ellos el estudiante “inserta su teoría en el aprendizaje significativo entendiendo por el mismo la adquisición de significados nuevos por partes de los alumnos” (p. 618). Asimismo, Fierro Fortoul y Rosas (2000) declaran que “al maestro le corresponde organizar y facilitar el acceso al conocimiento para que los alumnos se apropien de él y lo recreen” (p. 121). | El desarrollo de una actividad docente mejor estructurada en la que se propone la construcción de concepto por parte del estudiante ha permitido evidenciar avances en el proceso de aprendizaje. Es decir, en la medida en que el estudiante desarrolle la capacidad de construir nuevos conceptos a partir del análisis de los conocimientos que posee más los que adquiere demuestra apropiación de sus |

|  |                   |   |  |  |  |
|--|-------------------|---|--|--|--|
|  |                   |   | nuevo conocimiento.  |  | conocimientos.   |
|  | <b>Evaluación</b> | <p>a) Grabación de clase</p> <p>b) Rúbrica de evaluación</p> <p>c) Matrices y listas de chequeo</p> | <p>En este momento, la docente investigadora realiza planeaciones de clase colaborativas bajo las orientaciones del Marco de la Enseñanza para la Comprensión, haciendo énfasis en uno de sus elementos: la evaluación formativa continua; ello con el propósito de identificar los progresos obtenidos tanto por los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, como por la docente en la enseñanza, además de las falencias observadas en los mismos procesos para generar intervenciones donde se considere necesario.</p> | <p>Feldman (2010) manifiesta que “la evaluación forma parte integrante de la acción porque la consideración del resultado de las acciones es el elemento que permite darles dirección” (p. 62). Por otra parte, López (2013) declara que la evaluación es un proceso que permite: identificar los rasgos y características de los estudiantes, tomar decisiones para planear los conocimientos, las habilidades y las competencias que se deben enseñar y desarrollar.</p> | <p>Hoy el proceso de evaluación se lleva a cabo de una manera consciente y permanente con una intencionalidad definida, donde se mira esta como una herramienta que ha de permitir mejorar la práctica docente y los desempeños de los estudiantes. Se puede decir que son evidentes y significativos los progresos en el proceso enseñanza aprendizaje.</p> |

Tabla 30

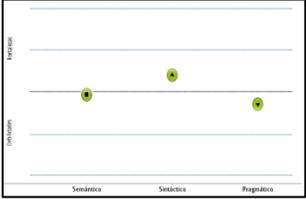
*Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativa y reflexiva por parte de los docentes investigadores desde la Dimensión Aprendizaje.*

*Aula 3.*

| Categoría            | Subcategoría            | Instrumentos o evidencias  | Descripción  | Teoría   | Análisis del resultado   |
|----------------------|-------------------------|--|--|--|--|
| Habilidades lectoras | Habilidades prelectoras | a) Plan de clase desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión<br>b) Grabación de clase<br>c) Rutina de pensamiento | Estas habilidades prelectoras se encuentran relacionadas con el desempeño de comprensión en la etapa exploratoria de la clase. Es este el espacio que la docente utiliza para indagar los saberes previos de los estudiantes, correspondiente al tópico declarado en la planeación colaborativa de la clase; allí se presenta una información detallada de la forma y medios que pondrá a disposición de los estudiantes para lograr las metas, de las cuales se pueden mencionar: rutinas de pensamiento, | Alfonso y Sánchez (2009) expresan: “si un niño o niña tiene saberes previos y se hace preguntas sobre lo que va a leer, tendrá más posibilidades de comprender lo que leerá a continuación” (p. 64). | La utilización de las habilidades prelectoras es primordial para la activación de los saberes previos de los estudiantes; estas se convierten en el hilo conductor que ha de permitir la construcción de nuevos conocimientos de parte de los estudiantes. |

|  |                                       |  |   |   |   |
|--|---------------------------------------|--|---|---|---|
|  |                                       |  | preguntas, imágenes y ambientación de aula teniendo en cuenta el tópico.  |   |   |
|  | <b>Habilidades durante la lectura</b> | <p>a) Plan de clase desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión</p> <p>b) Libretas de los estudiantes</p> | <p>La inclusión del desarrollo de habilidades durante la lectura en las nuevas planeaciones de clase colaborativas está estrechamente relacionada con la etapa de desempeño e investigación guiada, la cual tiene como finalidad permitirle a los estudiantes darle cumplimiento a las comprensiones declaradas en las metas de comprensión, confirmando las predicciones formuladas sobre el tópico o texto estudiado. Algunas de las estrategias utilizadas en este momento son: encontrar significado a las palabras, confirmación o negación de predicciones, lecturas compartidas y guiadas.</p> | <p>Alfonso y Sánchez (2009) declaran que “Lo que el lector ha anticipado debe ser confirmado en el texto” (p. 64); además, Solé (1992) expresa que “las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura, se pueden fomentar a través de lecturas compartidas” (p. 103).</p> | <p>En este sentido el desarrollo de las nuevas planeaciones (donde se declaran las habilidades durante la lectura) fue un factor determinante para que los estudiantes pudieran estructurar y expresar de una mejor manera la confirmación o negación de las predicciones formuladas durante el proceso lector.</p> |

|  |                                |   |  |  |  |
|--|--------------------------------|---|--|--|--|
|  | <b>Habilidades poslectoras</b> | <p>a) Plan de clase desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión</p> <p>b) Libreta de los estudiantes</p> <p>c) Trabajos escritos</p> | <p>En esta etapa, la docente investigadora propone a los estudiantes (a través de la nueva planeación de clase colaborativa) las habilidades poslectoras, ligada a la etapa de desempeños proyectos finales de síntesis, donde el estudiante aplica sus conocimientos previos, hace inferencias, sienta su postura frente a un tópico elabora trabajos escritos, resumen de lecturas, y producción de nuevos contenidos.</p> | <p>Según, Alfonso y Sánchez (2009) “un buen lector es aquel que ha integrado los saberes previos con el contenido que el texto le apporto logrando reestructurarlos para originar un nuevo producto” (p. 65)</p> | <p>La puesta en marcha de las habilidades poslectoras creó en los estudiantes destrezas que los llevan a ampliar sus conocimientos, formulando ideas generales sobre el contenido o tópico trabajado, propone la creación de un nuevo texto a partir de otro, realiza trabajos escritos y presenta resume del mismo.</p> |
|--|--------------------------------|---|--|--|--|

| Categoría                            | Subcategoría  | Instrumentos o evidencias  | Descripción   | Teoría  | Análisis del resultado   |
|--------------------------------------|---------------|--|---|---|--|
| Niveles de comprensión de la lectura | Nivel literal | <p>Fortalezas y debilidades relativas en las competencias evaluadas en Lenguaje del grado tercero</p>  <p>Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2016</p> | <p>La docente propone, desde la nueva planeación de clase, el desarrollo de acciones y brinda las herramientas necesarias para lograr que el estudiante se apropie de este nivel y pueda reconocer palabras y frases, captar lo que dice el texto explícitamente y realizar parafraseo.</p> | <p>A través de la guía 3 sobre los niveles de lectura, el MEN (s.f.), es enfático en señalar que el nivel literal “es un nivel de lectura inicial que hace decodificación básica de información” (p. 2)</p> <p>Para Castilla, Martínez y Solano (2016), en el nivel literal “el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto, capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa e intelectual del lector (p. 24). En este sentido Alfonso y Sánchez (2004) hacen referencia a este nivel como “la comprensión lectora básica. Decodificación de palabras y oraciones. El lector parafrasea puede reconstruir lo que esta superficialmente en el texto” (p. 15).</p> | <p>Los resultados de las pruebas Saber aplicadas en año 2017 presentan mejoras en las competencias comunicativas lectoras. Se evidencian fortalezas en el componente sintáctico y una ligera mejoría en los componentes semántico y pragmático a partir de las modificaciones hechas a la práctica docente desde las planeaciones colaborativas.</p> |

|  |                          |  |  |   |   |
|--|--------------------------|--|--|---|---|
|  | <b>Nivel inferencial</b> |  | <p>Desde las planeaciones colaborativas de clase, la docente investigadora orienta al estudiante para que desarrolle habilidades que lo conduzcan a realizar interpretaciones, hacer inferencias y utilizar sus saberes previos para construir nuevos conocimientos.</p> | <p>Alfonso y Sánchez (2009) expresan que “el lector lee lo que no está en el texto; aporta sus saberes previos, reconoce el lenguaje figurado y aporta el 50% de interpretación (p. 21). Para Gordillo y Flórez (2009) el nivel inferencial Se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas (p. 98).</p> | <p>A partir de las modificaciones de la práctica docente y las implementaciones de las nuevas planeaciones de clase, los estudiantes inician el proceso de realizar inferencias; es decir, son capaces de extraer el contenido implícito en el texto y construyen nuevos conocimientos a partir de la utilización de los saberes previos.</p> |
|--|--------------------------|--|--|---|---|

|  |                                   |  |   |  |   |
|--|-----------------------------------|--|---|--|---|
|  | <b>Nivel crítico intertextual</b> |  | <p>En aras de conquistar este nivel de la comprensión de la lectura (considerado el más alto del proceso), la docente investigadora -desde las planeaciones colaborativas- propone actividades en las que incluye la utilización de habilidades poslectoras que conduzcan al estudiante a colocar sobre el tapete todos los aprendizajes obtenidos en las anteriores etapas, logrando así, reconocer la idea principal de un texto, identificar palabras e ideas claves en diferentes textos, presentar posturas propias frente al texto leído o tópico</p> | <p>Según Alfonso y Sánchez (2004), el lector “comprende el texto en su totalidad, reconoce las interacciones del autor y la superestructura del texto. Toma postura frente a lo que dice el texto y lo integra con lo que sabe. Es capaz de resumir un texto” (p. 15). Solé (1992), en cuanto a las estrategias utilizadas para lograr en los estudiantes una adecuada comprensión de la lectura, manifiesta “que no se pueden establecer límites entre las estrategias utilizadas antes, durante y después de la lectura” (p. 117).</p> | <p>Al atender el aporte teórico brindado por Alfonso y Sánchez (2004), Solé (1992) y las modificaciones de la práctica docente con la implementación de las nuevas planeaciones colaborativas se reconoce que un número significativo de los estudiantes presenta apropiación de este nivel a partir del reconocimiento de la idea principal de un texto, la identificación de palabras e ideas claves en diferentes textos, la presentación de posturas propias frente al texto leído o tópico trabajado, la construcción de resúmenes y la producción de nuevos textos.</p> |
|--|-----------------------------------|--|---|--|---|

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | trabajado, construir<br>resúmenes y producir nuevos<br>textos. |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

Tabla 31

*Análisis de resultados después del ejercicio de planeación colaborativa y reflexiva por parte de los docentes investigadores desde la dimensión Pensamiento.*

*Aula 3.*

| <b>Categoría</b>      | <b>Subcategoría</b>        | <b>Instrumentos o evidencias</b>                            | <b>Descripción</b>   | <b>Teoría</b>  | <b>Análisis del resultado</b>  |
|-----------------------|----------------------------|---|--|--|--|
| <b>Interpretación</b> | <b>Razón o explicación</b> | <p>Libretas de los estudiantes</p> <p>Trabajos escritos</p> | <p>A partir de las planeaciones de clase colaborativas, la docente investigadora evidencia la intención u objetivo de formar estudiantes con capacidades intelectuales que les permitan un desarrollo del pensamiento para interpretar, modificar y dar razones de eventos ocurridos tanto en la vida estudiantil como en cualquier otro ámbito en el cual se encuentren. Lo anterior, por medio de la aplicación de</p> | <p>Alfonso y Sánchez (2009) mencionan que “la interpretación es el resultado de la asimilación de la recepción comprensiva y significativa que haya podido establecer el lector con el texto” (p. 59). Además, Solé (1992) expresa: “el lector es un procesador activo del texto y que la lectura es un proceso constante de emisión y</p> | <p>Las implementaciones de las nuevas planeaciones de clase colaborativas y los aportes teóricos de Alfonso y Sánchez (2009) y Solé (1992), en donde se incluyen las habilidades durante el proceso lector, han contribuido a la formación de estudiantes con capacidades analíticas que pueden comprender y dar razón del texto</p> |

|  |  |  |   |   |                           |
|--|--|--|---|---|---------------------------|
|  |  |  | estrategias o habilidades que han de permitirle una mejor comprensión de estas situaciones. | verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto y de control de esta comprensión, de la comprobación de que la comprensión tiene lugar” (p. 20) | leído o tópico trabajado. |
|--|--|--|---|---|---------------------------|

**8.7 Análisis de los resultados obtenidos a nivel grupal, antes y ahora**

Tabla 32

*Análisis de los resultados obtenidos desde la dimensión Enseñanza a nivel grupal*

| <b>Categoría</b>  | <b>Subcategoría</b>  | <b>Resultados (antes)</b>   | <b>Análisis de los resultados (ahora)</b>   |
|-------------------|----------------------|---|---|
| <b>Planeación</b> | <b>Ideas previas</b> | La planeación no correspondía a una intención; por lo tanto, no se evidenciaba una relación de las ideas previas con los nuevos conocimientos; en este sentido, se descuidaba las bases del aprendizaje por | Se puede decir que, al planear colaborativamente en procura de activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre los tópicos trabajados en clase, el aprendizaje es significativo tanto para él como para el docente, el cual permite que el estudiante se sienta sujeto importante en el proceso de |

|  |                                  |   |  |
|--|----------------------------------|---|--|
|  |                                  | parte del docente.  | enseñanza aprendizaje; mientras que al docente le da las bases para el trabajo que desarrolla en el aula.  |
|  | <b>Construcción de conceptos</b> | Al observar la planeación tradicional por parte de los docentes investigadores se puede inferir que la capacidad de producción de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes estaba limitada debido a que los primeros no propiciaban los espacios para la construcción de conocimiento en el aula | El desarrollo de la actividad docente mejor estructurada, en la que éste se propone la construcción de conceptos ha permitido analizar las comprensiones que el estudiante logra; es decir, en la medida que el estudiante desarrolla la capacidad para construir nuevos conceptos demuestra apropiación de los aprendizajes adquiridos.   |
|  | <b>Evaluación</b>                | El proceso de evaluación desde la planeación tradicional era realizado con la intención de calificar y medir los aprendizajes memorísticos de los estudiantes. Este momento era visto por los docentes como un mecanismo para comprobar resultados y no procesos.   | Hoy el proceso de evaluación se lleva a cabo de una manera consciente y permanente por parte de los docentes, con una intencionalidad definida, donde ésta se asume como una herramienta que ha permitido mejorar la práctica y los desempeños de los estudiantes. Se puede decir que son evidentes los progresos en los aprendizajes de los estudiantes (pues ellos conocen los criterios que se le evalúan) mediante el uso de rúbricas o matrices y listas de chequeo, los cuales no valoran únicamente los criterios de conocimiento, sino que incluyen la formación de valores y lo estético; con esto los estudiantes se muestran más comprometidos y dispuestos en la dinámica de la clase. |

Tabla 33

*Análisis de los resultados obtenidos desde la dimensión Aprendizaje a nivel grupal*

| Categoría            | Subcategoría            | Resultados (antes)   | Análisis de los resultados (ahora)   |
|----------------------|-------------------------|--|--|
| Habilidades lectoras | Habilidades prelectoras | <p>La falta de implementación de las habilidades prelectoras desde la planeación tradicional, muestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La subutilización de dichas habilidades por parte del docente.</li> <li>• El docente pierde la oportunidad de enseñar a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.</li> <li>• Carencia de argumentación en los niños para ampliar y producir nuevos conocimientos.</li> </ul> | <p>Desde las planeaciones colaborativas con el marco de la EPC, se evidencia que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las habilidades prelectoras ligadas a los desempeños de exploración se convierten en el sustento de los demás desempeños.</li> <li>• Son primordiales para la activación de los saberes previos de los estudiantes.</li> <li>• Facilitan en el estudiante la relación de los conocimientos que posee con los nuevos, convirtiéndole en un sujeto participativo en el proceso de aprendizaje.</li> </ul> |

|  |                                       |   |  |
|--|---------------------------------------|---|--|
|  | <b>Habilidades durante la lectura</b> | <p>El docente no favorece las habilidades durante la lectura, coarta la creación y visibilización del pensamiento en los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes no son capaces de emitir juicios, por la falta de implementación de estrategias por parte del docente.</p> <p>La exclusión de las habilidades durante la lectura por parte del docente exime a los estudiantes de entablar un diálogo con el autor a través del texto.</p> | <p>Las nuevas planeaciones, donde se declaran las habilidades durante la lectura, fueron determinantes para que los estudiantes estructuraran y expresaran sus predicciones.</p> <p>Permite al docente la visibilización de las inferencias realizadas por los estudiantes.</p> <p>El tiempo es factor primordial en las comprensiones y construcción de conceptos por parte de los estudiantes.</p> <p>Posibilita desde el área de matemáticas, la apropiación del lenguaje matemático.</p> <p>Favorece la interpretación de gráficas en las que el estudiante logra conclusiones a partir de su lectura.</p> |
|  | <b>Habilidades poslectoras</b>        | <p>El no propiciar el desarrollo de habilidades poslectoras por parte del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evita que el estudiante sea un sujeto capaz de interactuar con el propio conocimiento al presentar dificultades para realizar actividades que</li> </ul>  | <p>Las habilidades poslectoras desde las planeaciones colaborativas permiten al estudiante la creación de una idea global del tópico trabajado.</p> <p>Identifica la intención del texto leído.</p> <p>Favorece destrezas en los estudiantes para ampliar sus</p>  |

|  |                             |   |   |
|--|-----------------------------|---|---|
|  |                             | <p>conduzcan a evidenciar la extracción de un texto.</p> <p>Desde el área de matemáticas los estudiantes no cuentan con las destrezas para lograr dar solución y explicación a las situaciones problémicas.</p>   | <p>conocimientos, formular ideas generales sobre el contenido o tópico desarrollado en el aula.</p> <p>Facilita la construcción de resúmenes y trabajos escritos</p> <p>Desde el área de matemáticas, el estudiante está en la capacidad de elaborar significados a partir de las ideas claves o datos que se le presentan.</p>   |
| <p><b>Niveles de comprensión de la lectura</b></p> | <p><b>Nivel literal</b></p> | <p>La planeación tradicional y la no inclusión de habilidades para desarrollar el nivel literal en los estudiantes provoca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de lecturas con bajo nivel de comprensión; muestra de ello son las pruebas Saber 2016, para el grado tercero.</li> <li>• Presentan datos equívocos en la solución de situaciones problémicas.</li> <li>• No extraen información explícita en el texto. Para el grado quinto, durante el año 2016, las pruebas Saber muestran que el 34% de los estudiantes están en el nivel de insuficiencia.</li> </ul> | <p>A partir de las modificaciones realizadas a la práctica docente desde las planeaciones colaborativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente ha favorecido la extracción de información explícita por medio del uso de las situaciones problémicas.</li> <li>• Se mejoraron los resultados de las pruebas Saber en cuanto se presentan fortalezas en el componente sintáctico y una leve mejoría en los componentes semántico y pragmático para el grado tercero durante el año 2017.</li> <li>• Los estudiantes extraen información explícita en el texto. Las pruebas Saber para el grado quinto de 2017</li> </ul> |

|                                 |  |   |  |
|---------------------------------|--|---|--|
|                                 |  |   | <p>muestran su apropiación a través del descenso del nivel de insuficiencia representado en un 19% frente al año anterior.</p>   |
| <p><b>Nivel inferencial</b></p> |  | <p>Las prácticas docentes no motivan al estudiante a realizar inferencias del texto que lee.</p> <p>Los resultados de las pruebas Saber 2016 muestran que los estudiantes en el grado quinto no realizan inferencias sobre el texto que se les presenta.</p> <p>El estudiante no cuenta con las capacidades para relacionar, predecir y realizar extracción de información implícita en la situación problémica o texto abordado.</p> | <p>A partir de las modificaciones de la práctica docente y las implementaciones de las nuevas planeaciones de clase, los estudiantes en el nivel inferencial han logrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionar como muy fuerte a la competencia comunicativa lectora en la prueba Saber 2017 para el grado quinto al aportar significado implícito en el texto.</li> <li>• Hacer predicciones y conjeturas sobre la manera de abordar las situaciones problémicas que se les presentan en el área de matemáticas. Para el año 2017, las pruebas Saber muestran como “fuerte” a la competencia razonamiento en relación con el año anterior para el grado quinto.</li> <li>• En el grado tercero se inicia el proceso de realización de inferencias; es decir, son capaces de extraer</li> </ul> |

|                                   |  |  |   |
|-----------------------------------|--|--|---|
|                                   |  |  | <p>contenido implícito en el texto y construyen nuevos conocimientos a partir de la utilización de los saberes previos.</p>   |
| <b>Nivel Crítico intertextual</b> |  | <p>La planeación tradicional no favorece la comprensión del nivel crítico intertextual en los estudiantes, por tal razón:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No presentan posturas, ni dan razones frente a una situación problemáticas.</li> <li>• Son sumisos, sin perspectivas frente a la realidad que viven.</li> </ul> | <p>Las modificaciones de la práctica docente a partir de las nuevas planeaciones colaborativas favorecieron a los estudiantes para presentar posturas propias frente al texto leído o tópicos trabajados, construir nuevos textos, analizar críticamente los textos leídos, emitir y defender con argumentos sus propias ideas.</p> <p>Las pruebas Saber 2017 para el grado quinto sitúan en el nivel “fuerte” a la competencia razonamiento del área de matemáticas frente a la debilidad mostrada en el año anterior. Con relación al área de lenguaje, se evidencia que el 1% de los estudiantes logran ubicarse en el nivel avanzado, mostrando progresos, ya que en el año 2016 ningún estudiante se encontraba en este nivel.</p> |

Tabla 34

*Análisis de los resultados obtenidos desde la dimensión Pensamiento a nivel grupal*

| <b>Categoría</b>      | <b>Subcategoría</b>        | <b>Resultados (antes)</b>  | <b>Análisis de los resultados (ahora)</b>  |
|-----------------------|----------------------------|--|--|
| <b>Interpretación</b> | <b>Razón o explicación</b> | <p>La planeación tradicional por parte del docente no posibilita la comprensión de los estudiantes ni el proceso de aprendizaje al reprimir la capacidad de análisis, formulación de conjeturas e interpretación de situaciones.</p> | <p>Se puede determinar que la implementación de habilidades lectoras en el desarrollo de la clase ayuda al niño a realizar interpretaciones más coherentes frente a lo leído.</p> <p>Las habilidades lectoras forman estudiantes con capacidades analíticas, que le permiten comprender y dar razón sobre la lectura realizada.</p> <p>Orienta la comprensión, razonamiento y explicación de juicios por parte de los estudiantes.</p> |

## 8.8 Análisis de los resultados obtenidos antes y ahora a nivel grupal

Tabla 35

*Análisis de resultados desde la dimensión Enseñanza de los ciclos de reflexión individual y grupal.*

| <b>Ciclo reflexión</b>     |  |
|----------------------------|--|
| <b>individual y grupal</b> | <b>Análisis desde la Enseñanza</b>   |
| <b>Betty</b>               | El proceso de enseñanza se constituye en el eje principal de los aprendizajes de los estudiantes puesto que la implementación de acciones por parte del docente puede ejercer gran influencia en las comprensiones que el niño o la niña llega a formar en su estructura mental con relación a los procesos cognitivos que desarrolla.                             |
| <b>Aidith</b>              | La enseñanza es un proceso referido especialmente al docente debido a que en él reposa la responsabilidad de lograr que los estudiantes alcancen los aprendizajes exitosamente. Este profesional debe contar con características dinámicas especiales para desarrollarlas a través de las siguientes dimensiones: personal, institucional, interpersonal y social. |
| <b>Alex</b>                | La enseñanza es la actividad que se desarrolla conjuntamente entre el docente y el estudiante, es planificada y orientada por el profesor, en la que debe tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante y el contexto de aula.  |
| <b>Ciclo grupal</b>        | La enseñanza es un proceso referido al docente, debido a que en él reposa la responsabilidad de planificar y orientar la práctica, por ello, debe tener en cuenta la integralidad de los estudiantes para lograr que sean exitosos; de esta manera, la enseñanza se constituye en el eje principal de las comprensiones y los aprendizajes de los estudiantes.     |

Tabla 36

*Análisis de resultados desde la Dimensión Aprendizaje de los ciclos de reflexión individual y grupal.*

| <b>Ciclo reflexión</b>     |  |
|----------------------------|--|
| <b>individual y grupal</b> | <b>Análisis desde el aprendizaje</b>   |
| <b>Betty</b>               | Los aprendizajes son el resultado de las comprensiones e interpretaciones que el estudiante logra construir luego de la interacción con el conocimiento objeto de estudio; Asimismo, de las interacciones que se generan entre estudiante, pares y docente.  |
| <b>Aidith</b>              | Se considera aprendizaje a la construcción y reconstrucción de los conocimientos que el estudiante elabora después del desarrollo de actividades cognitivas y metacognitivas, relacionadas con el tópico estudiado al tener en cuenta el contexto socio cultural en el cual se encuentra.  |
| <b>Alex</b>                | Es la adquisición de nuevas destrezas y habilidades por parte de los estudiantes guiados y motivados por el docente. Estas nuevas experiencias son logradas por los estudiantes a partir de los presaberes que poseen y el contexto en el cual se desarrollan.   |
| <b>Ciclo grupal</b>        | Los aprendizajes son la construcción y reconstrucción de conocimiento a partir de los presaberes que el estudiante posee, la interacción con el docente, pares y contexto, donde se lleva a cabo el proceso; Asimismo, el aprendizaje es considerado como las comprensiones e interpretaciones que el estudiante elabora, mediante las cuales adquiere destrezas, habilidades y valores. |

Tabla 37

*Análisis de resultados desde la dimensión Pensamiento de los ciclos de reflexión individual y grupal*

| <b>Ciclo reflexión</b>     |  |
|----------------------------|--|
| <b>individual y grupal</b> | <b>Análisis desde el pensamiento</b>   |
| <b>Betty</b>               | El pensamiento es el insumo primordial del proceso de enseñanza. Cuando el docente logra que el pensamiento se visibilice en el aula, fomenta la adquisición de comprensiones. En este sentido, los aprendizajes serán significativos siempre que estén ligados a los pensamientos de los estudiantes.   |
| <b>Aidith</b>              | Al definir el pensamiento como un proceso mental interno que obedece a la formación de ideas sobre un tópico o situación presentada, este se convierte en un elemento que el docente no debe descuidar en el desarrollo de la actividad; por el contrario, debe institucionalizar en el aula actividades que propendan por el desarrollo y exteriorización del pensamiento, de esta manera estará en condición de evaluar la calidad del pensamiento que los estudiantes están generando desde sus aprendizajes.                                 |
| <b>Alex</b>                | Es la actividad mental que desarrolla el estudiante. Son las ideas, expresiones y puntos de vista que no suele expresar; por lo tanto, es el docente quien debe generar espacios de visibilización de pensamiento en el aula, promoviendo el logro de las metas de comprensión en sus estudiantes.   |
| <b>Ciclo grupal</b>        | El pensamiento es un proceso mental desarrollado por toda persona, en la que las ideas, expresiones y puntos de vista expresados se convierten en el insumo principal del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el docente debe fomentar una cultura de visibilización de pensamiento en el aula en donde el estudiante se sienta sujeto importante de las construcciones que allí se elaboran, donde considere que los puntos de vista aportados son tenidos en cuenta y que perciba que compañeros y docente valoran su aporte. |

Analizados los resultados obtenidos en esta investigación, se puede decir que los objetivos trazados a partir de la pregunta investigativa como la descripción de la práctica de los docentes investigadores, el diseño de planeaciones colaborativas y la evaluación del proceso luego de la puesta en marcha de las nuevas planeaciones, suscita un cambio en la práctica docente, en las planeaciones que hacen y también en los aprendizajes de los estudiantes. Estos cambios son generados, por un lado, a partir del uso de habilidades lectoras incorporadas a los desempeños de planeación desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión. Por otro lado, se generaron cambios gracias a la incorporación en estas planeaciones de los derechos básicos de aprendizaje del área de lenguaje en el área de informática y relacionarlos desde matemáticas con los propuestos por el MEN para esta área. Por lo tanto, la trazabilidad desde las diferentes áreas ha sido un componente importante en la consecución de dichos objetivos.

## Capítulo IX

### 9 Conclusiones y recomendaciones

#### 9.1 Conclusiones

El presente proyecto de investigación propuso la modificación de la práctica docente como un ejercicio reflexivo desde las planeaciones para fortalecer los niveles de comprensión de la lectura. Desde la pregunta de investigación: ¿cómo la modificación de la práctica docente desde un ejercicio de planeación colaborativo y reflexivo, por parte de los docentes investigadores contribuye a fortalecer los niveles de comprensión de la lectura? y los objetivos planteados en el proyecto es posible concluir lo siguiente desde las dimensiones de Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento:

**Dimensión de Enseñanza:** hallamos que, en lo que respecta a su práctica, los docentes no proponían acciones para que los estudiantes logaran comprensiones y además no existía una planeación de clase unificada en la institución. El grupo investigador diseñó planeaciones colaborativas con la adopción de dos procesos. Primero, el Marco de la Enseñanza para la Comprensión la cual consta de los siguientes elementos: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Segundo, los referentes de aprendizajes emanados del MEN; con estas planeaciones se logró una modificación de las prácticas, que propiciaron en los estudiantes la exposición de sus ideas previas (consideradas importantes para el docente) porque brindan las bases para el trabajo en el aula, mientras que a los estudiantes les permite la construcción de un aprendizaje significativo.

Al mismo tiempo, la actividad docente planeada con la intención de llevar al estudiante a construir conceptos, faculta al docente para analizar las comprensiones logradas por sus

estudiantes, y a éstos, mostrar apropiación de sus aprendizajes. En este sentido, desde el área de tecnología e informática, los estudiantes proponen conceptos acerca de artefactos, objetos, máquinas, aparatos, entre otros; en el área de matemáticas, conceptos sobre figuras geométricas, fracciones, números pares, encuesta, etc., de la misma manera, en el área de lenguaje se construyeron los conceptos de narración, descripción, cuento, leyenda, fábulas, noticia, etc. De este modo, la evaluación cobró sentido en el aula como una herramienta usada de manera intencionada para mejorar la práctica docente y los desempeños de los estudiantes.

Por otra parte, con el trabajo colaborativo los docentes realizaron observaciones entre pares y analizaron críticamente sus prácticas.

**Dimensión de Aprendizaje:** en cuanto a las planeaciones diseñadas colaborativamente e implementadas por el grupo investigador, se puede mencionar que se logró una trazabilidad desde las áreas de matemáticas y tecnología e informática con lenguaje, lo que creó en los docentes habilidades para promover la apropiación de las habilidades de la lectura y mejora de los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes basados en la propuesta de Alfonso y Sánchez (2009); de este modo, las rutinas de pensamiento y las preguntas realizadas por el docente durante el desarrollo de las habilidades lectoras en clase, fueron importantes para la consecución de las metas de desempeño de cada una de las unidades didácticas que se usaron para conseguir este objetivo. Es así como las pruebas Saber 2017 para el grado quinto, muestran una mejoría en la competencia comunicativa lectora y para el grado tercero presentan fortaleza en el componente sintáctico, así como una leve mejoría en los componentes semántico y pragmático. Sobre el área de matemáticas se puede decir que, en el mismo periodo, las pruebas Saber para el grado quinto, muestran la competencia razonamiento fuerte en relación con el año anterior.

**Dimensión de Pensamiento:** a través de las planeaciones colaborativas y la inclusión en ellas de las habilidades lectoras propuestas por Alfonso y Sánchez (2009) se consiguió que los estudiantes desarrollaran capacidades analíticas para comprender y dar razón del texto leído o tópico trabajado; de esta manera, las habilidades lectoras se convierten en el medio para conquistar los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes, así como las rutinas de pensamiento se usaron para que los estudiantes desarrollaran interpretaciones y dieran razones o explicaciones desde la exposición de imágenes, videos, preguntas, lecturas, entre otros. Una de las más utilizadas en clase fue *veo-pienso-me pregunto*, que en muchas ocasiones tuvo variaciones de la propuesta por Ritchhart, Church y Morrison (2014).

A la luz de los resultados obtenidos frente a cada uno de los objetivos que sustentan la pregunta de investigación, el grupo investigador concluye que planear colaborativamente la enseñanza permite al docente direccionar lo que quiere enseñar, cómo puede hacerlo, cuándo lo hace y a quiénes enseña; en esta medida, la planeación de clase es importante en la práctica del docente, pues en ella se declara un propósito. Al respecto, Soto y Pérez (2017) señalan que planear colaborativamente “mantiene el foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes, se mejora la enseñanza en su contexto real y se fortalece el desempeño de competencias profesionales en comunidades de aprendizajes” (p. 2).

## **9.2 Recomendaciones**

Desarrollada la presente investigación y en aras de continuar con procesos investigativos encaminados a la cualificación de la práctica docente y el mejoramiento de los niveles de comprensión de la lectura en los estudiantes de la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón, la

práctica docente y la comprensión de lectura de los estudiantes, el equipo investigador recomienda lo siguiente.

- En cuanto a la práctica docente y el fortalecimiento de los niveles de la comprensión de la lectura, se recomienda a los docentes que integran la comunidad educativa de esta institución, considerar el trabajo colaborativo como un espacio de evaluación entre pares, donde las planeaciones sean el hilo conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje como un mecanismo de interdisciplinariedad desde las diferentes áreas.
  
- Institucionalizar el Marco de la Enseñanza para la Comprensión como modelo de planeación de clase, al tener en cuenta sus bondades para la consecución de las metas propuestas.
  
- Continuar el trabajo de fortalecimiento de los niveles de la comprensión de la lectura de los estudiantes a través de la implementación de las habilidades lectoras en todas las áreas del conocimiento.
  
- Tener en cuenta las rutinas de pensamiento como herramientas de visibilización de ideas, inquietudes y preguntas en el aula, las cuales pueden empezar a usarse desde el grado preescolar.

- Es menester la apropiación de los contextos de aula en los que se desenvuelven los niños y los estilos de aprendizajes identificados en cada uno, para planear de acuerdo con las necesidades e inquietudes que presentan los estudiantes.

### **9.3 Preguntas que emergen a partir de la investigación**

¿Cómo el trabajo colaborativo de los docentes puede favorecer la calidad de la educación en la institución?

¿Qué resultados se obtendrían, si desde todas las áreas y grados se implementa el Marco de la Enseñanza para la Comprensión como un enfoque de planeación?

¿De qué manera puede incidir el uso de las habilidades lectoras desde la planeación del docente en la apropiación de los niveles de comprensión de la lectura de los estudiantes?

¿Cómo pueden influir las rutinas de pensamiento en las comprensiones que se suscitan en los estudiantes?

¿Qué otro tipo de estrategias pedagógicas favorecen a los estudiantes para fortalecer los niveles de comprensión de la lectura?

¿Cómo influye el conocimiento del contexto situacional, lingüístico y mental de los estudiantes en la planeación de aula?

### Referencias Bibliográficas

Alfonso, D. & Sánchez, C. (2009). *Interpretación textual: enseñanza de la comprensión lectora a niños y niñas de primaria*. Bogotá: Kempres Ltda.

Alfonso, D. & Sánchez, C. (1992). *Comprensión textual: Primera infancia y educación básica primaria*. Bogotá: Kempres Ltda.

Álzate, S.; Colorado, A.; Estrada, N.; Pérez, E.; Restrepo, A. & Vasco, E. (2007). *La Reflexión Metacognitiva en una Propuesta Didáctica de Lectura para niños de Educación Básica Primaria con dificultades en la Comprensión Lectora*. Tesis de grado obtenida no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Andrade, M. (2012). *Técnicas activas como herramienta para la comprensión lectora en los niños y niñas del quinto año de educación básica del liceo policial bilingüe “myr galo miño jarrín” de la ciudad de Ambato Ecuador*. Tesis de grado obtenida no publicada. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.

Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Grafinor, S.A.

Arango, I., Aristizabal, N., Cardona, S., Herrera, P. & Ramírez, O. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria*. Tesis para optar al título de Magíster en enseñanza de las ciencias. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado de:

<http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/905/1/Tesis%20LR%20Arango-NL%20Aristizabal-A%20Cardona-SP%20Herrera-OL%20Ramirez.pdf>

Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: Una propuesta didáctica*. Bogotá: Magisterio.

Artiles, C. & Jiménez, J. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, (49) 21-33.

Betancourt, C; Blanco, A y Rodríguez, C. (2016). *Lectura y niveles de la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de básica primaria. Tesis de grado para optar el título de Magister en Pedagogía*. Universidad de la Sabana.

Blythe, T. (1999). *Enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.

Borsani, M. J (2015). *Aprender y enseñar a leer y a escribir*. Argentina: Homo Sapiens.

Cáceres, A. Donoso. & Guzmán, J. *Comprensión lectora: Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres\\_a/pdfAmont/cs-caceres\\_a.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdf)

Carmona, V. & Martínez, I. (2012). *Las TIC como estrategia para Mejorar la Lectura Comprensiva en los estudiantes de Sexto Grado de la Institución Educativa María Inmaculada*. Tesis de grado para obtener el título de Licenciatura en Informática. Cartagena: Universidad de Cartagena.

Cassany, D., Luna, M & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

Castilla, Y. Martínez, N. & Solano, J. (2016). El canto vallenato tradicional como estrategia didáctica para la comprensión lectora: Instituto Murgas de Valledupar, Cesar – Colombia. *Revista Escenarios*, 14(2), 20-30.

Cifuentes, J. (2015). Enseñanza para la comprensión: Opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1) 70-81.

Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*, (25) ,59-65.

Daza S. & Quintanilla M. (eds.) (2011). *La enseñanza de las ciencias naturales en las primeras edades. Su contribución a la promoción de competencias de pensamiento científico*. Volumen 5. Barrancabermeja: Litodigital.

De Lella, C. (1999). *Modelos y Tendencias de la Formación Docente*. Ponencia presentada al I Seminario taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

De Longhi, A. (2007). *Diálogo entre diferentes voces: un proceso de formación docente en ciencias naturales*. Córdoba: Universitas.

De Zubiría, J. (2014). El desarrollo del pensamiento: prioridad en educación. *Magisterio*, (66), 16-19.

Díaz, L. & Echeverry, C. (1998). *Enseñar y aprender, leer y a escribir una propuesta a partir de la investigación*. Bogotá: Magisterio.

Díaz, F y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Lima: Sigraf.

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

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires.

Fierro, Fortoul & Rosas (2000). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Fonseca, B; Gómez, M. & Prada, E. (2016). *El taller didáctico en el proceso de comprensión lectora de los niños y niñas de cuarto grado del instituto metropolitano de Cartagena*. Tesis para

optar al título de Licenciado en educación básica con énfasis en lengua castellana. Cartagena: Instituto Metropolitano de Cartagena.

Fundación Educación para el Desarrollo – Fautapo (2009). *Manual de estrategias didácticas*. Bolivia: Croma.

Furman, M., & García, S. (2014), Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis y Saber*, 5(10), 75-91.

Gaitán, C; Campo, R; García, L; Granados, L; Jaramillo, J & Panqueva, J (2005). *Prácticas Educativas y Procesos de Formación en la Educación Superior*. Bogotá: Javegraf.

Gaitán, C; Martínez, D; Gaetán, S; Romero, J; Saavedra, M y Alvarado, P. (2005). *Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: pregrado. Tesis para optar al título de Magister en Educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

García, G. (1987). *Discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes*. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10\\_03\\_Garcia.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Garcia.pdf)

Gimeno, J. & Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Gómez, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: Una propuesta didáctica*. Bogotá: Magisterio.

Gómez, T. (2015). Evaluación con rúbricas para la mejora del aprendizaje. *Poniéndose al día*, p. 70-76. Recuperado de: <http://webdelmaestrocmf.com/portal/evaluacion-con-rubricas/>

Gordillo, A y Flórez, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorarla comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Revista Actualidades Pedagógicas.

Gutiérrez, C. & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado N.º 1*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>

Gutiérrez, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión Lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 52-58. Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10948/109-343-1-PB.pdf?...1>

Guarín, C.; Mosquera, M.; Parrado, A. & Tuta, J. (2017). La enseñanza para la comprensión: un marco en busca del aprendizaje significativo. *Magisterio*. (88), p. 38

Guzmán, R. (2014). *Lectura y Escritura: Cómo se Enseña y se Aprende en el Aula*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Guzmán, R. (2012). *Escritura académica en la universidad*. Bogotá: Universidad de la Sábana.

Grillo, A; Leguizamón, D y Sarmiento, J. (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. Tesis para optar al título de Magister en Pedagogía*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Harf, R. (2017). *Educar con coraje*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.

Henao, C. (1997). Didáctica de Lecto-Escritura e Informática. *Informática Educativa*,10(1), 75-92.

Hoyos, A. y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades y comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51) 23-45.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) 2014 -2016. *Pruebas Saber 5*  
y 3. Recuperado de:  
[www.icfesinteractivo.go.co/reportesSaber359/seleccionListaInstituciones.jsp](http://www.icfesinteractivo.go.co/reportesSaber359/seleccionListaInstituciones.jsp)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2017). *Guía de Orientación saber 5*.  
Recuperado de: [www.icfes.gov.co/...saber.../guias-de-orientacion...guias-de-orientacion...saber...5...gu...](http://www.icfes.gov.co/...saber.../guias-de-orientacion...guias-de-orientacion...saber...5...gu...)

Kemmis, S y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lee, C. (2006). *El lenguaje en el aprendizaje de las matemáticas*. Barcelona: Ediciones Morata.

Lezcano, L. (2010). *Planificación escolar*. Chubut: Serie recursos para el aula.

López, A. (2013). *La Evaluación como herramienta para el aprendizaje: conceptos, estrategias y recomendaciones*. Bogotá: Magisterio.

Meinardi, E.; González, L.; Revel, A. & Plaza, M. (2010). *El sentido de educar en Ciencias*. Buenos Aires: Paidós.

Medina, A. (2003). *Los procesos escriturales y de comprensión textual*. Valledupar: Imagen Visual.

Menjívar, E. (2015). *Ambiente de aprendizaje mediado por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para fortalecer la competencia comunicativa lectora en estudiantes con necesidades educativas transitorias (NET)*. Tesis de grado para optar el título de magister en pedagogía. Universidad de la Sabana

Ministerio de Educación de Colombia. (2018). *Supérate 2.0*. Recuperado de: [supérate.edu.co](http://supérate.edu.co)

Ministerio de Educación de Colombia. (2010). *Pruebas Saber*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-44735.html>

Ministerio de Educación de Colombia (MEN) (2008). *Orientaciones generales para la educación en tecnología*. Bogotá: Imprenta Nacional

Ministerio de Educación de Colombia (MEN) (2006). *Estándares Básicos de Competencia*. Consultado el 20 de mayo de 2017. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Nicaragua (s.f.). *Planificación y evaluación del aprendizaje*. Recuperado de: [https://www.oei.es/historico/inicialbbva/db/contenido/documentos/planificacion\\_evaluacion\\_aprendizaje.pdf](https://www.oei.es/historico/inicialbbva/db/contenido/documentos/planificacion_evaluacion_aprendizaje.pdf)

Ministerio de Educación de Argentina (2010). *Planificación escolar*. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC1-planificacion-escolar.pdf>.

Ministerio de Educación de El Salvador (2003). *Lineamientos generales para la planificación de aula*. Recuperado de: [carlospaba.weebly.com/uploads/.../generalidades\\_para\\_el\\_planeamiento\\_didctico.pdf](http://carlospaba.weebly.com/uploads/.../generalidades_para_el_planeamiento_didctico.pdf)

Molina, E. (2006). Instrumentos de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Investigación y educación*, 3(26). Recuperado de: <https://educrea.cl/instrumentos-de-evaluacion-en-el-proceso-ensenanza-aprendizaje/>

Morales, M & Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias imágenes*, 14(2), 89-100.

Monsalvo, C & Rodríguez, M (2016). Estrategia Didáctica para la comprensión Lectora en estudiantes de segundo grado de básica primaria. *Gestión, competitividad e innovación*, 1-14.

Monterrosa, A (2017) La organización de las actividades académicas en el aula de clases. Consultado en: <https://encolombia.com/libreria-digital/lmedicina/doc-univ/docenciaaorganizacion/>

Navarro, M. (2001). Estilos de aprendizaje en alumnos de primaria. *Cauce: revista de filología y su didáctica*, (24), p. 565-582.

Ocampo, M. (2016), *Proyectos de aula una apuesta educativa para el mejoramiento de procesos de comprensión lectora de niños y niñas de básica primaria. Tesis de grado para optar el título de Magister en Educación Infantil*. Universidad de Manizales

Oliva, P. (2009). Listas de chequeo como técnica de control. Recuperado de: [www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2016/03/24.pdf](http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2016/03/24.pdf)

Penjean, E. (2010) Todo depende de cómo se lea. Recuperado de: [www.educando.edu.do/articulos/docente/todo-depende-de-como-se-lea/](http://www.educando.edu.do/articulos/docente/todo-depende-de-como-se-lea/)

Pérez, A y Soto, E. (coords.) (2015). *Lesson Study, investigación cooperativa para formar docentes y recrear el curriculum*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Institución Educativa Juan Jacobo Aragón (2011-2016). Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Perkins, D (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Perkins, D.; Tishman, S. y Jay, E. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires: Aiques.

- Perkins, D y Blythe, T. (s.f.). *Ante todo, la comprensión*. Recuperado de: <http://www.fundacies.org/articulo009.php>
- Ramos, G y López, A. (2015). La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista e histórico-cultural. *Universidad de Matanzas*, (41) 615-628.
- Rico, L.; Marín, A.; Lupiáñez, J. y Gómez, P. (2008) Planificación de las matemáticas escolares en secundaria. El caso de los Números Naturales. *Revista Suma*. Recuperado de <https://revistasuma.es/IMG/pdf/58/007-023.pdf>
- Ritchhart, R; Church, M y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, (11), p. 113-118.
- Romero, R. (2017). Cómo se despierta el interés por la música a partir de su comprensión profunda. *Magisterio*. (88), p. 44.
- Romero, Y. y Pulido, G. (2017). Secuencias didácticas estructuración de las lecciones y su adecuada preparación. *Revista Internacional Magisterio*, (86), p. 51
- Rodríguez, C. (2012). *La planeación como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en la escuela primaria. Tesina para obtener el título de Licenciada en Educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1997). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.

Schmidt, S (2006). Seminario taller: planificación de clases de una asignatura. Inacap (Institución de Educación Superior Chilena). Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/view/14158097/planificacion-de-clases-de-una-asignatura-inacap>

Sanmartí, N. (2007). *Hablar, leer y escribir para aprender ciencia*. En: Fernández, P. (coord.) *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: MEC, Colección Aulas de Verano.

Santelices, L. (1989). *Metodología de ciencias naturales para la enseñanza básica*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Salmón, A. (2018). *Cultura de pensamiento para un aprendizaje autentico*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo de ciencia y tecnología*. Bogotá: Imprenta Nacional

Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), p. 47-55.

Solé, I, (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Stone, M. (1999). *Enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Toro, M (2012). La planificación: conceptos básicos, principios, componentes, características y desarrollo del proceso. Recuperado de: <https://nikolayaguirre.files.wordpress.com/2013/04/1-introduccion-a-la-planificacion1.pdf>

Vallés, A. (2005). Comprensión Lectora y Procesos Psicológicos. *Liberabit*, (11), p. 49-61.

Vásquez, E. (2016). *Comprensión lectora: Comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de quinto grado de primaria. España.*

Villalonga, M. (2012). *Comprensión lectora en niños de escolaridad primaria de San Miguel de Tucumán que viven en contextos de pobreza. Argentina.*

Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.*

## **Anexos**

### **Anexo No. 1**

Este anexo contiene una guía de trabajo presentada por la docente Betty Ruth Blanchar a los estudiantes del grado quinto, para ser desarrollada en el computador después de la explicación de la temática, de cómo cambiar de apariencia el escritorio de Windows; se encuentran fotografías de la explicación de la misma y la implementación de la guía por parte de los estudiantes. Esta estrategia de trabajo por guías le permitió a la docente identificar debilidades relacionadas con la comprensión de la lectura debido a que a pesar de ser explicado la temática, al momento de enfrentarse de forma individual a la guía no es desarrollada de manera acorde a las instrucciones allí planteadas.

INSTITUCION EDUCATIVA JUAN JACOBO ARAGON  
SEDE GUILLERMO ARAUJO ARIZA  
GUIA DE INFORMATICA CAMBIAR DE APARIENCIA EL ESCRITORIO  
GRADO CUARTO  
DOCENTE: BETTY RUTH BLANCHAR PEREZ

ESTUDIANTE \_\_\_\_\_

Para cambiar la apariencia del escritorio debemos:

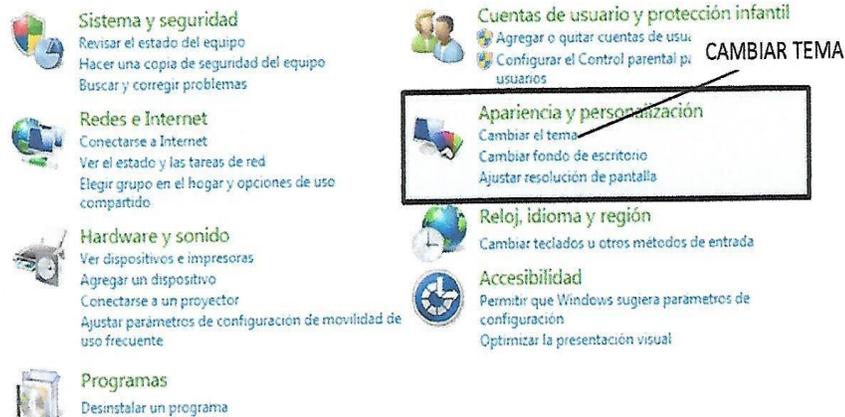
Hacer clic en el botón inicio y luego en la opción panel de control



Aparecerá esta ventana la CATEGORIA APARIENCIA Y PERSONALIZACION, haremos clic en la opción Cambiar el tema

Ajustar la configuración del equipo

Ver por: Categoría ▾



Luego nos saldrá la siguiente ventana, con los diferentes temas que tiene el equipo y en el cual podemos escoger el que más nos guste o agregar o tema a esta galería.



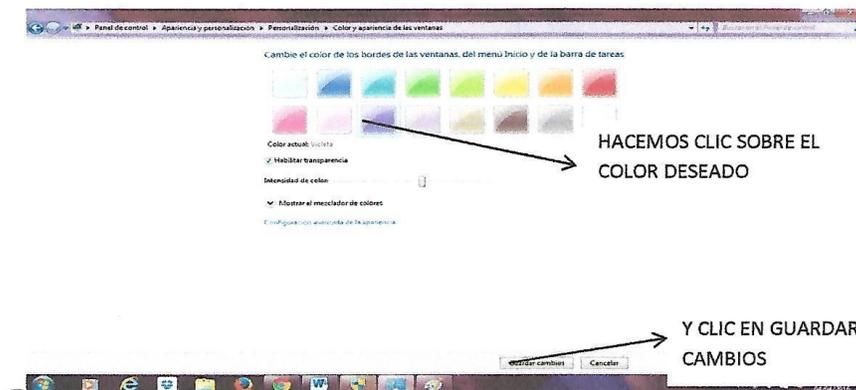
Para agregar el tema que deseamos basta con hacer doble clic y cambiará el fondo del escritorio de Windows esto lo podemos visualizar en la parte inferior de esta ventana en la opción fondo de escritorio.

Si deseas agregar otros temas solo debes hacer clic en la opción obtener más temas en línea y nos llevara a buscarlas en internet.

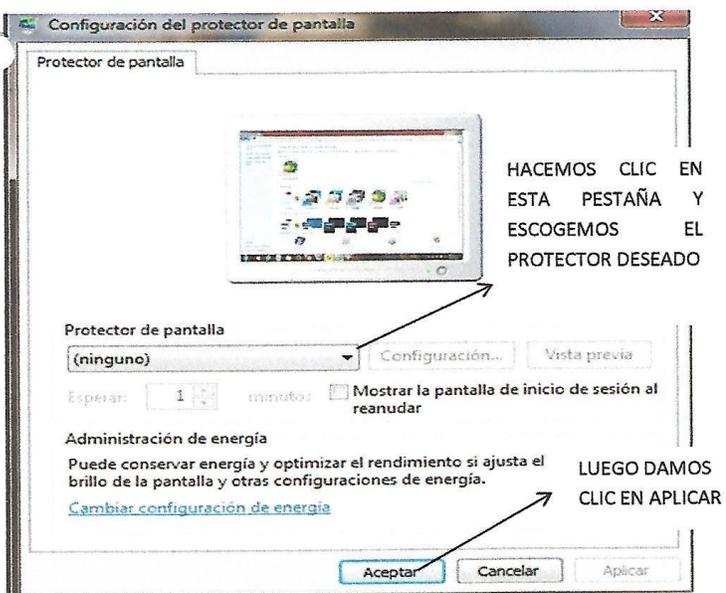
En la parte inferior de la ventana encontramos las opciones COLPOTOR DE VENTANA, SONIDOS Y PROTECTOR DE PANTALLA



Para colocar el color de ventana hacemos clic sobre la opción y aparece la siguiente ventana.



Para agregar un protector de pantalla, hacemos clic en la opción protector de pantalla y nos aparecerá la siguiente ventana



¡MANOS A LA OBRA!

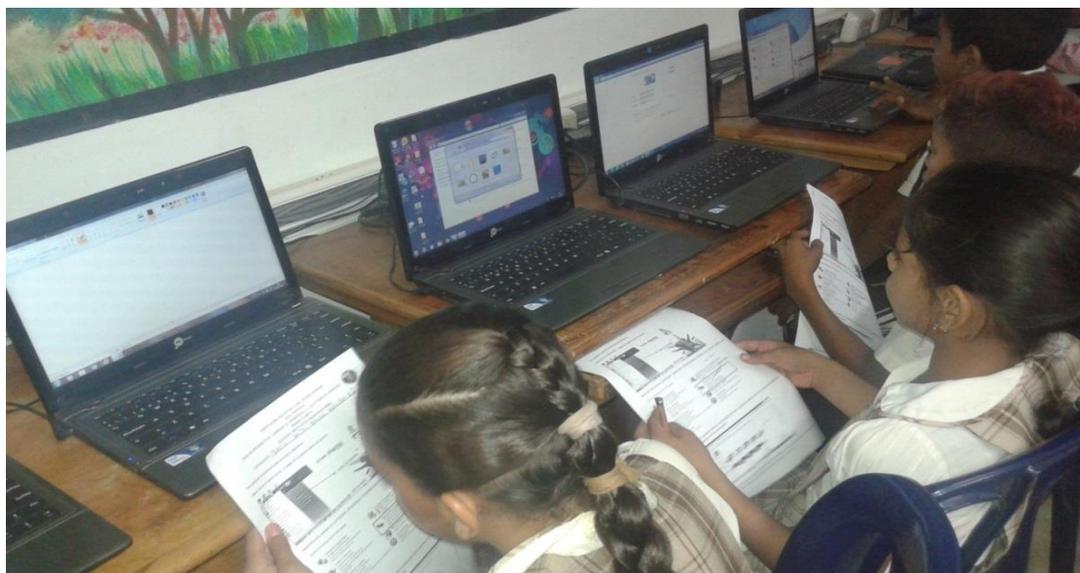
Conociendo los pasos anteriores, sigue las siguientes instrucciones y muestra los resultados a tu profesora.

- Coloca de fondo al escritorio el tema Naturaleza
- Aplica color violeta a la ventana
- Como fondo de escritorio escoge la opción Windows
- Coloca como protector de pantalla formas y figuras

Fotografía No. 1 Explicación de la docente de la actividad a desarrollar en clase a los estudiantes del grado quinto (2016)



Fotografía No. 2 Implementación de la guía de trabajo



Fuente: docente investigadora

## Anexo 2

Taller adaptado e implementado por la docente Aidith Ramírez para identificar los niveles de comprensión de lectura del grado tercero D de la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón de Fonseca La Guajira (año 2016)



### LA IMPORTANCIA DE RECICLAR

¿Te has dado cuenta de que en los bosques pocas veces se ven restos podridos de árboles o de animales? Es que en la naturaleza no existe la basura como tal, ya que ella es una excelente recicladora, no desperdicia nada.

Con la basura que producimos los seres humanos, las cosas no son tan fáciles. Si dejaras en la naturaleza una bolsa de plástico, una botella de vidrio o una lata de aluminio, permanecerán así durante siglos. Esto se debe a que el plástico, el cristal y el metal no son biodegradables. Esto significa que no se descomponen sino en muchísimos años.

Por eso es importante no tirar a la basura restos de plásticos, metal o vidrio. Existen lugares especiales donde reciben estos tipos de desechos y los distribuyen a empresas que los reciclan.

Debemos preocuparnos hoy de reciclar nuestros desechos no biodegradables. De otra manera, podría llegar un día en que nuestro planeta se convierta en un inmenso basurero.

ANALISIS DE LA LECTURA  
LA IMPORTANCIA DE RECICLAR

- ¿Según el texto qué características tiene la naturaleza?
  - a) Sucia
  - b) Podrida
  - c) Recicladora
  - d) Desperdiciadora
  
- A quien se refiere la palabra resaltada “ es que en la naturaleza no existen la basura como tal ya que ella es una excelente recicladora”
  - a) A la basura
  - b) A la naturaleza
  - c) A la bolsa de plástico
  - d) A la empresa de reciclaje
  
- El texto dice que es importante no tirar a la basura restos de plástico, metal o vidrio debido a que.

- a) Nos podemos tropezar con ella
  
  - b) Existen lugares especiales donde reciben estos tipos de desechos y los distribuyen a empresas que los reciclan.
  
  - c) Porque no me gusta recoger basuras
  
  - d) Eso no es bueno
- 
- ¿Por qué es importante reciclar?
  
  - ¿Por qué piensas que la naturaleza es una sabia recicladora y el hombre no?
  
  - ¿Qué pasará con nuestro planeta y con nosotros si no aprendemos a reciclar

## RELACION - OBSERVACIÓN DE LA LECTURA

|    | NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES          | TIEMPO EN QUE<br>DESARROLLO LA<br>LECTURA<br>(Minutos) | RESPUESTAS NIVEL INFEREN - LITERAL<br>TRES PREGUNTAS |              | NIVELES |
|----|------------------------------------|--|--|--------------|---------|
|    |                                    |  | ACERT. LIT   | ACERT. INFER |         |
| 1  | AYALA CASTRO JESUS DAVID           | 2,05   | 2  | 1            | BASICO  |
| 2  | BARROS MARTINEZ SANDRT JOHANA      | 4,08   | 1  | 1            | BAJO    |
| 3  | BRACHO RUBIO JUAN PABLO            | 1,40   | 2  | 3            | ALTO    |
| 4  | CAMPUSANO CONTRERAS JORGE LUIS     | 2,55   | 1  | 0            | BAJO    |
| 5  | CUJIA BLANCHAR DARIANNYS BEATRIZ   | 7,40   | 1  | 0            | BAJO    |
| 6  | DE AVILA QUIMBAYO ROIBER ANTONIO   | 8,00   | 0  | 0            | BAJO    |
| 7  | DOMINGUEZ DAZA JUAN FARID          | 7,00   | 2  | 1            | BAJO    |
| 8  | FERNANDEZ GUERRA JARVIN HELIT      | 0,00   | 1  | 2            | BASICO  |
| 9  | FORERO GOMEZ LIZ CAROLINA          | 2,00   | 2  | 2            | BASICO  |
| 10 | FUENTES ALTAMAR ANDRES FABIAN      | 1,10   | 3  | 3            | ALTO    |
| 11 | GARCIA VILLAR LAURA NATALY         | 5,07   | 0  | 0            | BAJO    |
| 12 | GONZALES PINTO DIANA MARCELA       | 2,50   | 2  | 1            | BAJO    |
| 13 | GONZALES RODRIGUEZ SHERMAN ANDRES  | 4,30   | 2  | 1            | BAJO    |
| 15 | HENRIQUEZ FERNANDEZ CRISTIAN AMILO | 2,00   | 2  | 1            | BASICO  |
| 16 | MARTINEZ AGUILAR YARELIS           | 0,00   | 0  | 0            | BAJO    |
| 17 | MENDEZ MORALES JAIME DAVID         | 1,22   | 3  | 2            | ALTO    |
| 18 | MENDOZA ARZUAGA ADRIANA VANESSA    | 1,20   | 3  | 3            | ALTO    |
| 19 | MENDOZA GALINDO RICARDO JAVIER     | 1,15   | 3  | 3            | ALTO    |
| 20 | MERCADO SUAREZ MAIRA ANDREA        | 1,30   | 2  | 1            | BASICO  |
| 21 | MOLINA SAURITH OSMAN DAVID         | 3,30   | 2  | 1            | BAJO    |
| 22 | MONTENECGRO MENDOZA NICOLL SHARIT  | 3,31   | 1  | 1            | BAJO    |
| 23 | MUNIVES BERRUECOS RAFAEL DAVID     | 0,00   | 0  | 0            | BAJO    |
| 24 | PEREZ BRITO ALAN YACET             | 1,30   | 3  | 1            | BASICO  |
| 25 | RIVERA CABALLERO YARIS JOHANA      | 2,32   | 1  | 1            | BAJO    |
| 26 | ROSADO MEDINA ELIER SAITH          | 5,00   | 1  | 0            | BAJO    |
| 27 | RUEDA LEON YISEIDIS ISABEL         | 1,50   | 2  | 2            | BASICO  |
| 28 | SALAS GARCIA DELIS PAOLA           | 1,30   | 2  | 1            | BASICO  |
| 29 | TOBIAS AGUILAR JOSE DAVID          | 0,00   | 0  | 0            | BAJO    |

## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El 53.5% que corresponde a 15 estudiantes quedo ubicado en el nivel bajo, donde se observó que la gran mayoría de estos niños leen palabra por palabra, confunden letras, sonidos y se pierden en la lectura. Esto impide una adecuada comprensión de lo leído.

El 28.5% correspondiente a 8 estudiantes se ubicaron en el nivel básico, se observa que con mucha frecuencia que se omiten letras, repite palabras, fragmenta la oración. Presenta deficiencias en la comprensión la lectura

El 17.8% restante correspondiente a 5 estudiantes se ubicaron en el nivel alto en su proceso de comprensión de la lectura.

Por lo anterior se plantea trabajar de manera activa en la aplicación de estrategias que minimicen los altos niveles de la no comprensión de la lectura en los niños y niñas del grado tercero D, de la IE. Juan Jacobo Aragón de Fonseca La Guajira.

### Anexo 3

La presente actividad es implementada por el docente Alexander David Martínez, para identificar los niveles de comprensión de la lectura en el área de matemáticas en el grado Quinto de la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de un taller de situaciones problémicas; que se evidencia en la mayoría de los estudiantes la dificultad en la interpretación de situaciones ya que no identifican las operaciones a desarrollar en la problemática planteada.

Fotografía No. 3 Docente de matemáticas, explicando el tema operaciones con números fraccionarios de a estudiantes del grado quinto (2016)



Fotografía No. 4 Estudiantes del grado quinto elaborando graficas de barras sobre la interpretación de una encuesta  
(2016)



Fuente: docente investigador

### Anexo 4

Encuesta elaborada por los estudiantes de quinto y tercer grado para categorizar los estilos de aprendizaje.



#### INSTITUCION EDUCATIVA JUAN JACOBO ARAGÓN CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR ESTILOS DE APRENDIZAJE

Fecha: \_\_\_\_\_

Responde el siguiente Test de la manera más sincera posible y marca una opción para cada enunciado según tu preferencia.

| Enunciado  | No | Un poco | mucho | Muchísimo |
|--|----|---------|-------|-----------|
| Me gusta aprender oyendo canciones   |    |         |       |           |
| Me gusta aprender leyendo  |    |         |       |           |
| En clase, me gusta escuchar y usar CD                                      |    |         |       |           |
| En clase, me gusta aprender jugando  |    |         |       |           |
| En clase, me gusta aprender conversando                                    |    |         |       |           |
| En clase, me gusta aprender viendo dibujos, Películas y vídeos             |    |         |       |           |
| Me gusta aprender haciendo mis propios dibujos                             |    |         |       |           |
| Me gusta escribirlo todo en mi cuaderno                                    |    |         |       |           |
| Me gusta tener mi propio libro de texto                                    |    |         |       |           |
| Me gusta que el profesor lo explique todo                                  |    |         |       |           |
| Me gusta que el profesor nos de problemas para resolverlos                 |    |         |       |           |
| Me gusta que el profesor me diga todos mis errores                         |    |         |       |           |
| Me gusta que el profesor me deje encontrar mis propios errores             |    |         |       |           |
| Me gusta estudiar solo   |    |         |       |           |
| Me gusta aprender hablando en parejas                                      |    |         |       |           |
| Me gusta aprender y realizar actividades en grupos pequeños                |    |         |       |           |
| Me gusta aprender con toda la clase  |    |         |       |           |
| Me gusta salir con mis compañeros y realizar actividades fuera de la clase |    |         |       |           |
| Me gusta aprender palabras nuevas  |    |         |       |           |
| Me gusta practicar nuevos sonidos  |    |         |       |           |
| Me gusta aprender palabras viéndolas                                       |    |         |       |           |
| Me gusta aprender nuevas palabras escuchándolas                            |    |         |       |           |
| Me gusta aprender palabras buscando su Significado                         |    |         |       |           |
| En casa, me gusta aprender leyendo cosas                                   |    |         |       |           |
| En casa, me gusta aprender viendo televisión                               |    |         |       |           |
| En casa, me gusta aprender escuchando CD                                   |    |         |       |           |
| En casa, me gusta aprender estudiando libros                               |    |         |       |           |
| Me gusta aprender hablando con mis amigos                                  |    |         |       |           |
| Me gusta hablar en clase cuando todos me escuchan                          |    |         |       |           |

Fuente: Adaptación por los docentes investigadores del cuestionario de Macarena Navarro (2001), en Estilos de Aprendizaje en Alumnos de Primaria

## Anexo 5

### Planeación de clase

Plan de clase presentado por la docente Betty Ruth Blanchar Pérez, desde el área de tecnología e informática en el grado 5 A. Tópico La tecnología



UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRIA EN PEDAGOGÍA  
Seminario Contextos de Desarrollo y Aprendizaje  
Énfasis Docencia para el Desarrollo del Pensamiento Científico y Tecnológico

ARTEFACTOS

| SESION DE CLASE ENSEANZA PARA LA COMPRESION   |   |   |            |
|---|---|---|------------|
| Docente: Betty Ruth Blanchar Pérez  | Asignatura: Tecnología e Informática  | Grado: 5A   | Periodo: 3 |
| CONTEXTO  |   |   |            |
| Situacional   | Lingüístico   | Mental  |            |
| <p>La Institución Educativa Juan Jacobo Aragón Sede Principal se encuentra ubicada en la Calle 17 con Carrera 17 cuya numeración es 16-75; en el Barrio San José, zona urbana del municipio de Fonseca. La Guajira; perteneciente al estrato socio económico medio-bajo. La institución presenta una problemática ambiental en cuanto al manejo de basuras y el aseo de sus instalaciones; pues en estos momentos no se cuenta con el personal de servicios generales para suplir esta necesidad, que en muchos casos son realizadas por los mismos estudiantes y docentes mediante jornadas de limpiezas, apropiación de jardines, plantación de árboles; tal como lo expresa Sauvé L. (1994) el ambiente es visto en la escuela como la naturaleza que se debe apreciar, respetar y preservar.</p> <p>En cuanto, al Proyecto Educativo Institucional está siendo actualizado, pues el que está vigente fue proyectado para los años 2012-2016.</p> <p>El enfoque Pedagógico trabajado en la Institución es el Constructivismo y el de Competencias.</p> <p>Los estudiantes a la cual va dirigida esta</p> | <p>Lenguaje del contenido:<br/>Artefacto.</p> <p>Lenguaje utilizado en el área de Tecnología e Informática:</p> <p>Rutina de Pensamiento: Como una actividad que les permite pensar y expresar sus ideas.</p> <p>Sistematización de información: Como mecanismo para recolectar información</p> | <p>La tendencia en los niveles de observación que tienen los estudiantes del grado 5º, es la 2 ya describen objetos y seres a través del uso de sus sentidos (Santelices, 1989).</p> <p>Por otra parte, la tendencia frente a los tipos de preguntas formuladas por los estudiantes es la tipología de las preguntas que los llevan a obtener conceptos. (Furman y García, 2014)</p> <p>En cuanto, al estilo de aprendizaje de los estudiantes la docente percibe una inclinación visual. Este juicio es dado desde la observación diaria de las clases que se desarrollan.</p> <p><b>Aspectos Académicos:</b> Son estudiantes que presentan dificultad en la concentración y para el seguimiento de instrucciones, pero que les gusta el trabajo en equipo y las actividades prácticas del área.</p> <p><b>Aspectos de Convivencia:</b> Son estudiantes que presentan un vocabulario no adecuado al dirigirse con sus compañeros y son pocos tolerantes; situación en la que se ha venido trabajando de la mano con psicorientación.</p> |            |



UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRIA EN PEDAGOGÍA  
INSTITUCION EDUCATIVA JUAN JACOBO ARAGÓN  
Énfasis Docencia para el Desarrollo del Pensamiento Científico y Tecnológico



| HILO CONDUCTOR DEL AÑO: ¿Cómo puedo desarrollar el pensamiento en mis estudiantes?   |  |  |
|--|--|--|
| TOPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes)   | METAS DE COMPRESIÓN  |  |
| La tecnología  | Dimensión  |  |
|  | Contenido - (Conceptual)   | 1.- Los estudiantes comprenderán que la tecnología es la ciencia que facilita la creación de objetos   |
| Estándares<br>Reconozco artefactos creados por el hombre para satisfacer sus necesidades, los relaciono con los procesos de producción y con los recursos naturales involucrados | Método - (Procedimental)   | 2.- Los estudiantes comprenderán la clasificación de objetos, herramientas y artefactos de acuerdo a sus características.                                |
|  | Praxis o Propósitos - (Actitudinal)  | 3.- Los estudiantes comprenderán la importancia de la tecnología y como sus avances han permitido la creación de objetos, como herramientas y artefactos |
|  | Comunicación   | 4.- Los estudiantes comprenderán el valor que tiene el expresarse y compartir ideas con sus compañeros.  |
| Derechos básicos de aprendizaje  | Organiza la información que encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual |  |
| Evidencia de aprendizaje   | Infiere las temáticas que desarrolla un texto a partir de la información que contiene el texto   |  |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Referentes disciplinares</b>  |  | Ministerio de Educación Nacional, (2008). Orientaciones generales para la educación en tecnología. Ed. Imprenta Nacional<br>Muñoz, A y Toni, T (2013). <i>Manual de la Computación</i> . Barcelona, España: Océano |   |
| <b>Habilidades a desarrollar:</b>  |  |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión oral</li> <li>• Escucha</li> <li>• Comprensión auditiva</li> <li>• Habilidad Lectora</li> </ul> |  |  |   |
| <b>Actitudes personales y sociales:</b>  |  |  |   |
| Teniendo en cuenta la diversidad cultural <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto a la palabra</li> <li>• iniciativa</li> </ul>           |  |  |   |
| <b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSION</b>   |  | <b>TD</b>  | <b>VALORACION CONTINUA</b>  |
| <b>MC<sup>1+2+3+4</sup></b>  | <b>EXPLORACION (INICIO)</b>  |  | <b>CRITERIOS</b>  |
|  | La docente realizará las siguientes acciones antes de dar inicio formalmente a la clase <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo inicial</li> <li>2. Llamado a lista</li> <li>3. Recordar normas para el uso de la palabra</li> <li>4. Expectativas de la clase</li> </ol> Luego, Por medio de preguntas orientadoras se indaga sobre los conocimientos previos de los estudiantes, estas respuestas serán escritas en el tablero por el docente | E  | Se tendrán en cuenta los tres procesos de evaluación fundamentales: (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). Atendiendo la diversidad cultural <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se tendrá en cuenta las opiniones expresadas por cada grupo</li> <li>• El uso del vocabulario al</li> </ul> |
|  |  |  | <b>RETROALIMENTACION</b>  |
|  |  |  | <b>INFORMAL ORAL:</b> Esta valoración se realizará sobre las respuestas que presenten los estudiantes   |

<sup>2</sup> Meta de comprensión

2 | Página

|                             |   |    |  |   |
|-----------------------------|---|----|--|---|
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué se viene a la mente cuando escuchan la palabra tecnología?</li> <li>✓ ¿Qué es un objeto?</li> <li>✓ ¿Qué es un artefacto?</li> <li>✓ ¿Qué es una herramienta?</li> <li>✓ ¿Ustedes creen que un artefacto y una herramienta es lo mismo? ¿Por qué?</li> </ul>  |    | expresar sus ideas <ul style="list-style-type: none"> <li>• El respeto por la opinión del compañero.</li> </ul>  |   |
| <b>MC<sup>1+2+3+4</sup></b> | <b>INVESTIGACION GUIADA (DESARROLLO)</b>  |    | <b>CRITERIOS</b>   | <b>RETROALIMENTACION</b>  |
|                             | La docente muestra a los estudiantes varios objetos como pinza, silla, destornillador, computador, lápiz con el fin de que los estudiantes determinen si es una herramienta o un artefacto; posteriormente se le entrega a cada estudiante una copia de la lectura la tecnología y los beneficios en el ser humano; la cual la docente realizará en voz alta y cada uno de los estudiantes la seguirá, luego responderán las siguientes preguntas en sus libretas: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué título le podríamos poner a la lectura y por qué?</li> <li>✓ ¿Por qué crees que el hombre busco formas para mejorar su calidad de vida?</li> </ul> | IG | Se tendrán en cuenta los tres procesos de evaluación fundamentales: (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). Atendiendo la diversidad cultural <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición para la participación en grupo</li> <li>• Apropiación de la temática al responder las preguntas</li> <li>• Uso de Términos propios de</li> </ul> | <b>INFORMAL ORAL:</b> se atenderán las inquietudes en particular de cada niño. Se realimentaran las respuestas que cada uno ha dado a las preguntas, con el fin de que profundicen en ellas.<br><br><b>FORMAL ESCRITA:</b> Se revisará cada una de las respuestas teniendo en cuenta los criterios de la lista de chequeo |

3 | Página

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Cómo imaginas que el hombre del pasado construía sus herramientas?</li> <li>✓ ¿Qué pasaría en el mundo, si la tecnología se estancara y no se pudiera avanzar en la construcción de nuevos inventos?</li> <li>✓ ¿Cómo te imaginas las maquinas del futuro?</li> </ul> <p>Luego se realizará la socialización de las respuestas consignadas en las libretas</p> | la temática  |  |
| <b>MC<sup>1</sup></b>   | <b>PROYECTO FINAL DE SINTESIS (CIERRE)</b>   | <b>CRITERIOS</b>   | <b>RETROALIMENTACION</b>   |
|   | Los estudiantes construirán los conceptos de tecnología, objeto, herramienta y artefacto; a partir de la lectura realizada y las ideas escritas en el tablero  | Se tendrán en cuenta la coherencia al escribir cada uno de los conceptos | Se realimentarán las comprensiones que los estudiantes expresen al construir los conceptos abordados en clase. |
| <b>Observaciones:</b>   |  |  |  |
| El propósito de esta clase desde el área de tecnología es la comprensión de la lectura en los estudiantes trabajando específicamente el nivel inferencial |  |  |  |

4 | P á g i n a

|   |
|---|
| <b>Estrategias de visibilización del pensamiento</b>  |
| Socialización de opiniones<br><br>Fuerzas Culturales <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo</li> <li>• Lenguaje</li> <li>• Oportunidades</li> <li>• Interacciones</li> </ul> |
| <b>Evidencias de los apartados de la sesión de clase de comprensión</b>   |
| Las evidencias de clase después que esta se lleve a cabo serán:<br><br>Respuesta a las preguntas<br>Lista de chequeo<br>Fotografías y grabación de la sesión de clase.                |

Fuente: Docente investigadora.

Plan de clase presentado por el docente Alexander Martínez, desde el área de matemáticas en el grado 5B. Tópico trabajado ¡Representemos nuestros datos!

| CONTEXTO   |   |  |
|--|---|--|
| Situación  | Lingüístico   | Temático   |
| <p>La Institución Educativa Juan Jacobo Aragón Sede Principal es una escuela ubicada en la Calle 17 con Carrera 17 cuya numeración es 16-73; en el Barrio San José, zona urbana del municipio de Focaccia, La Guajira, perteneciente al curso socioeconómico medio-bajo.</p> <p>La institución presenta una problemática ambiental en cuanto al manejo de basuras y el uso de sus instalaciones; pues en otros momentos se ha cuenta con el personal de servicios generales para suplir esta necesidad, que en muchos casos son realizadas por los mismos estudiantes y docentes mediante jornadas de limpieza, apropiación de terrenos, plantación de árboles; tal como lo expresa López, L. (1994) el ambiente es visto de la siguiente forma: la naturaleza que se debe apreciar, respetar y preservar.</p> <p>En cuanto al Proyecto Educativo Institucional esta siendo actualizado, pues el que está vigente fue proyectado para los años 2012-2016.</p> <p>El enfoque pedagógico trabajado en la institución es el Constructivista y el de Competencias.</p> | <p>Lenguaje del contenido: lectura, producción textual, versos, palabras.</p> <p>Lenguaje utilizado en el área de Rutas de Pensamiento: Como una actividad que les permite pensar y expresar sus ideas.</p> | <p><b>Aspecto Matemático:</b> Son estudiantes que presentan dificultades para el análisis e interpretación de situaciones problemáticas y en la resolución de las mismas debido a que no aplican correctamente los problemas planteados, los gusta el trabajo en equipo y las actividades prácticas que se desarrollan en el aula. Se espera, al inicio de apropiación de los estudiantes se observe una inclinación visual sea estar de lado al conocimiento y mostrar un menor proporción.</p> <p><b>Aspecto Lingüístico:</b> En este aspecto se podría decir que a los estudiantes se les dificulta reconocer el significado de símbolos o signos propios del área de matemáticas, a causa del poco uso del lenguaje matemático por parte del docente, lo cual repercute de la misma forma al estudiante en comprensión. La dificultad en la comprensión lectora para esta área, radica en que el estudiante no interpreta las situaciones problemáticas de las que se encuentran enmarcadas las competencias que se trabajan en el aula; es así como no tienen que operaciones matemáticas dicho aprender para dar solución a la situación planteada, de igual manera presentan dificultades para comunicar y socializar el proceso utilizado.</p> <p><b>Aspecto de Convivencia:</b> Son estudiantes que demuestran buena presentación personal, algunas</p> |
| <p>Los estudiantes a la cual va dirigida esta unidad didáctica son:<br/>Curso: 5-B<br/>Aspectos situacionales: El grado 5 B es una escuela dirigida por Alexander Martínez, Administrador de escuela, especialista en docencia, que ha laborado en esta institución desde el año 2004 como docente de la asignatura de matemáticas, con 10 años de experiencia en la misma; el grupo está conformado 28 estudiantes, de los cuales 8 son niñas y 20 son niños; en edades que oscilan entre 9 y 12 años.</p>  |   | <p>Los estudiantes a la cual va dirigida esta unidad didáctica son:<br/>Curso: 5-B<br/>Aspectos situacionales: El grado 5 B es una escuela dirigida por Alexander Martínez, Administrador de escuela, especialista en docencia, que ha laborado en esta institución desde el año 2004 como docente de la asignatura de matemáticas, con 10 años de experiencia en la misma; el grupo está conformado 28 estudiantes, de los cuales 8 son niñas y 20 son niños; en edades que oscilan entre 9 y 12 años.</p>  |

| UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRIA EN PEDAGOGÍA<br>INSTITUCION EDUCATIVA JUAN JACOBO ARAGÓN<br>Énfasis Docencia para el Desarrollo del Pensamiento Matemático  |   |  |  |
|---|---|--|--|
|    |   |   |  |
| Referentes disciplinares  |   | Guía del docente. Secuencias en Matemáticas 5. Herramientas digitales para el aprendizaje SABIOS, Libros & Libros S.A Bogotá 2015. |  |
| <b>Habilidades a desarrollar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión oral</li> <li>• Escucha</li> <li>• Comprensión escrita lectora</li> <li>• Análisis de situaciones.</li> </ul>  |   |  |  |
| <b>Actitudes personales y sociales:</b><br>Teniendo en cuenta el contexto <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto por la palabra de los demás</li> <li>• Iniciativa</li> <li>• Trabajo colaborativo</li> <li>• Responsabilidad.</li> </ul> |   |  |  |
| DESEMPEÑOS DE COMPRENSION   |   | TD   | VALORACION CONTINUA  |
| MC <sup>1-4</sup>   | EXPLORACION (INICIO)  |  | CRITERIOS<br>RETROALIMENTACION   |
|   | Se hace un recuento con los estudiantes sobre la recolección de datos, elaboración de tablas de frecuencias, como se lleva a cabo una tabulación o conteo, se pregunta que es un diagrama, que creen que son barras, que son líneas verticales y horizontales, para acercar a los estudiantes al tema que se va a abordar el cual es "gráficas de barras" y que estos conceptos son necesarios para comprender el tema que vamos a desarrollar. | E  | Se tendrán en cuenta los tres procesos de evaluación fundamentales: (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se tendrá en cuenta las opiniones expresadas por los estudiantes.</li> </ul> |
|   |   |  | <b>INFORMAL ORAL:</b> Esta valoración se realizará sobre las opiniones de los estudiantes con relación a la situación problemática presentada.   |

<sup>1</sup> Meta de comprensión

|  |  |  |   |   |  |
|--|--|--|---|---|--|
|   |  | UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRIA EN PEDAGOGÍA<br>INSTITUCION EDUCATIVA JUAN JACOBO ARAGÓN<br>Énfasis Docencia para el Desarrollo del Pensamiento Matemático |   |  |  |
| <b>MC1-3-3-4</b>   | <b>PROYECTO FINAL DE SINTESIS (CIERRE)</b>   | <b>CRITERIOS</b>   | <b>RETROALIMENTACIÓN</b>  |   |  |
|  | Posteriormente se le pide a los estudiantes que se reúnan en grupos de 4, a cada grupo se le entrega una situación problema diferente con el objetivo de que con la información allí presente, elaboren una gráfica de barras, luego cada grupo tendrá 5 minutos para socializar su trabajo con sus compañeros de clase del cual presentaran un trabajo escrito. | Se valorara de acuerdo a una rúbrica de evaluación la cual será explicada a los estudiantes por parte del docente.   | FORMAL ESCRITA: Se realimentaran las inquietudes de los estudiantes al tiempo que van participando en las exposiciones y también cuando presenten el informe de cada grupo. |   |  |
| <b>Observaciones:</b>  |  |  |   |   |  |
| <b>Estrategias de visibilización del pensamiento</b>   |  |  |   |   |  |
| Socialización de opiniones<br><br>Fuerzas Culturales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo</li> <li>• Lenguaje</li> <li>• Ambiente de aula</li> </ul> |  |  |   |   |  |

|  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|---|--|
|   |  | UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRIA EN PEDAGOGÍA<br>INSTITUCION EDUCATIVA JUAN JACOBO ARAGÓN<br>Énfasis Docencia para el Desarrollo del Pensamiento Matemático |  |  |  |
| <b>Evidencias de los apartados de la sesión de clase de comprensión</b>  |  |  |  |   |  |
| Las evidencias de clases después que esta se lleve a cabo serán:<br><br>Hojas de block con los resultados del trabajo de los estudiantes.<br>Fotografías y grabación de las sesiones de clases.<br>Gráficas realizadas por los estudiantes en tableros auxiliares. |  |  |  |   |  |
|  |  |  |  |   |  |

Fuente: Docente investigador

Plan de clase presentado por la docente Aidith Ramírez Guerra, desde el área lenguaje en el grado 3D. Tópico trabajado ¡Juguemos a identificar los sustantivos!



UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRIA EN PEDAGOGÍA  
INSTITUCION EDUCATIVA JUAN JACOBO ARAGÓN  
Énfasis Docencia para el Desarrollo del Pensamiento Lógico Verbal



| CONTEXTO   |  |  |
|--|--|--|
| Situacional  | Lingüístico  | Mental   |
| <p>La Institución Educativa Juan Jacobo Aragón Sede Principal se encuentra ubicada en la Calle 17 con Carrera 17 cuya numeración es 16-75; en el Barrio San José, zona urbana del municipio de Fonseca, La Guajira; perteneciente al estrato socio económico medio-bajo.</p> <p>La institución presenta una problemática ambiental en cuanto al manejo de basuras y el aseo de sus instalaciones; pues en estos momentos no se cuenta con el personal de servicios generales para suplir esta necesidad, que en muchos casos son realizadas por los mismos estudiantes y docentes mediante jornadas de limpiezas, apropiación de jardines, plantación de árboles; tal como lo expresa <u>Sauvé</u>, L. (1994) el ambiente es visto en la escuela como la naturaleza que se debe apreciar, respetar y preservar.</p> <p>En cuanto, al Proyecto Educativo Institucional está siendo actualizado, pues el que está vigente fue proyectado para los años 2012-2016.</p> <p>El enfoque Pedagógico trabajado en la Institución es el Constructivismo y el de Competencias.</p> <p>Los estudiantes a la cual va dirigida esta unidad didáctica son:</p> <p>Curso: 3-D</p> <p>El grado tercero D, orientado por la docente, Aidith Ramírez Guerra, especialista en lúdica recreativa de la Universidad Juan de Castellanos; quien ha laborado desde el año</p> | <p><b>Lenguaje del contenido:</b> lectura, producción textual, versos, palabras,</p> <p><b>Lenguaje utilizado en el área de Rutina de Pensamiento:</b> Como una actividad que les permite pensar y expresar sus ideas.</p> | <p><b>Aspectos Mental:</b> Al analizar el resultado de un cuestionario implementado para determinar los estilos de aprendizajes de los niños y niñas, se obtuvo el siguiente resultado, al 77% de los estudiantes quedaron categorizados en el estilo de aprendizaje auditivo y los restantes se encuentran ubicados entre el visual y el kinestésico. Además, al desarrollar un taller diagnóstico de lectura se pudo constatar que los niños y niñas en su mayoría no cuentan con habilidades necesarias para analizar, inferir o comunicar el contenido de los diferentes tipos de textos.</p> <p><b>Aspecto Lingüístico:</b> En cuanto al contexto lingüístico se puede expresar que esta población presenta dificultades en la entonación, reconocimiento y significado de palabras; así mismo en la utilización del vocabulario propio del contexto en el desarrollo de las temáticas abordadas en clase. Es importante mencionar que en la dinámica de aprendizaje las habilidades auditivas ocupan un lugar preferencial en los estudiantes, la comunicación tanto oral como gestual entre pares es fluida favoreciendo la interacción entre los mismos.</p> <p><b>Aspectos de Convivencia:</b> El aspecto comportamental de los estudiantes de este grado se observa un poco debilitado por la presencia de constantes brotes de indisciplina acompañados de agresiones físicas y verbales situación que ha necesitado de la intervención activa de la psicóloga de la institución, sin embargo han logrado trabajar en equipo y fortalecer los lazos de amistad.</p> |



|   |  |   |
|---|--|---|
| recreativa de la Universidad Juan de Castellanos; quien ha laborado desde el año 2015 en la institución, como docente de básica primaria, el grupo a su cargo está conformado por 26 estudiantes, 15 niños y 11 niñas, cuyas edades oscilan entre 8 y 12 años. El aula asignada a este grupo es la segunda del bloque 2 de cuatro que conforman la básica primaria, es amplia y con buena iluminación |  | la institución, sin embargo han logrado trabajar en equipo y fortalecer los lazos de amistad. |
|---|--|---|

| SESION DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSION   |                                     |   |            |
|---|-------------------------------------|---|------------|
| Docente: Aidith Ramirez Guerra  | Asignatura: Lenguaje                | Grado: 3º D   | Periodo: 3 |
| <b>HILO CONDUCTOR DEL AÑO: ¿Cómo puedo desarrollar el pensamiento en mis estudiantes?</b>                   |                                     |   |            |
| TOPICO GENERATIVO<br>(Conceptos estructurantes)   | METAS DE COMPRENSION                |   |            |
| <b>Estándares</b><br>Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. | Dimensión                           |   |            |
|   | Contenido - (Conceptual)            | 1.- Los estudiantes comprenderán el concepto de sustantivo.   |            |
|   | Método - (Procedimental)            | 2.- Los estudiantes comprenderán la clasificación de los sustantivos.   |            |
|   | Praxis o Propósitos - (Actitudinal) | 3.- Los estudiantes comprenderán la importancia del uso de los sustantivos en textos que construyen.                                  |            |
|   | Comunicación                        | 4.- Los estudiantes comprenderán que el uso de un buen vocabulario le permite a sus compañeros comprender mejor las ideas planteadas. |            |



| Derechos básicos de aprendizaje V2 (3)   | Produce textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos.   |    |  |
|--|--|----|--|
| Evidencia de aprendizaje   | Selecciona las palabras o expresiones más indicadas para escribir sus textos, teniendo en cuenta a quien van dirigidos y el tema a desarrollar.  |    |  |
| Referentes disciplinares   | Ministerio de Educación. Lenguaje entre texto 3°, Bogotá Colombia  |    |  |
| <b>Habilidades a desarrollar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expresión oral</li> <li>Escucha</li> <li>escritora</li> <li>lectora</li> </ul>  |  |    |  |
| <b>Actitudes personales y sociales:</b><br>Teniendo en cuenta la diversidad cultural <ul style="list-style-type: none"> <li>Respeto a la palabra</li> <li>iniciativa</li> <li>trabajo cooperativo</li> </ul> |  |    |  |
| DESEMPEÑOS DE COMPRENSION  |  | TD | VALORACION CONTINUA  |
| MC <sup>1</sup>  | EXPLORACION (INICIO)   |    | CRITERIOS<br>RETROALIMENTACION   |
|  | Para dar inicio al tema los sustantivos, la docente presentará a los estudiantes un listado de palabras que nombran personas, animales y objetos. Luego les solicitará que observen y expresen lo que piensan sobre lo expuesto en el tablero. Formulando las siguientes preguntas.<br><br>¿Qué imaginan sobre las palabras escritas?<br>¿Qué se nombra?<br>¿Cómo se nombra? | E  | Se tendrán en cuenta los tres procesos de evaluación fundamentales: (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).<br>Atendiendo la diversidad cultural <ul style="list-style-type: none"> <li>Se tendrá en cuenta las opiniones expresadas por los estudiantes</li> <li>El uso del vocabulario al expresar sus ideas</li> </ul> INFORMAL ORAL: Esta valoración se realizará sobre las opiniones de los estudiantes respecto al caso presentado. |

<sup>1</sup> Meta de comprensión



|                           |  |    |   |   |
|---------------------------|--|----|---|---|
|                           | Teniendo en cuenta los aportes de los niños se da explicación y ejemplos de los sustantivos.   |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>El respeto por la opinión del compañero.</li> </ul>  |   |
| <b>MC<sup>2-3-4</sup></b> | <b>INVESTIGACION GUIADA (DESARROLLO)</b>   |    | <b>CRITERIOS</b>  | <b>RETROALIMENTACION</b>  |
|                           | <p>La docente entregará una lectura en la que los estudiantes deberán subrayar los sustantivos existentes, clasificarlos y escribir una oración con cada uno de ellos, dando razones de porque realizaron dicha clasificación.</p> <p>Después de explicada la actividad se solicitará a los estudiantes reunirse en grupos de tres para desarrollarla.</p> | IG | <p>Atendiendo la diversidad cultural se tendrán en cuenta los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Disposición para la participación en grupo</li> <li>Apropiación de la temática abordada.</li> <li>Lenguaje apropiado utilizado en el desarrollo de la actividad</li> </ul> | <p><b>INFORMAL ORAL:</b> se atenderán las inquietudes de los niños en cada grupo de trabajo, dejando abierta la posibilidad de participación de los compañeros de otros grupos para hacerlas.</p> |
| <b>MC<sup>2-3-4</sup></b> | <b>PROYECTO FINAL DE SINTESIS (CIERRE)</b>   |    | <b>CRITERIOS</b>  | <b>RETROALIMENTACION</b>  |
|                           | La docente solicitará a los estudiantes escribir un texto corto donde utilicen los sustantivos y las clasificaciones de los mismos.  |    | <p><b>FORMAL ESCRITA:</b> Por medio de una rúbrica de valoración se evidenciarán los aspectos</p>   | <p><b>FORMAL ESCRITA:</b></p>   |

Fuente: Docente investigadora

## Anexo 6

### Diario de campo

Diario de campo realizado por la docente Betty Ruth Blanchar en el grado 3.

|    |   | UNIVERSIDAD DE LA SABANA<br>FACULTAD DE EDUCACIÓN<br>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA<br>EXTENSIÓN DE LA GUAJIRA<br>REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO   |   |
|---|---|--|---|
| FECHA: 13 de febrero de 2017<br>LUGAR: Salón 3 <sup>er</sup> B<br>GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Estudiantes<br>HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:15 A.M<br>HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 11:10 M<br>TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 55 minutos<br>NOMBRE DEL OBSERVADOR: Betty Ruth Blanchar<br>REGISTRO No.006   |   |  |   |
| NOTAS DESCRIPTIVAS  | CATEGORÍAS  | TRANSCRIPCIÓN  | NOTAS INTERPRETATIVAS   |
| Al iniciar la clase llamé a lista y quise conocer el resultado de la investigación que quedo de compromiso la clase pasada, para ello les recomendé a los niños que el que quisiera participar alzara la mano para poder darle la palabra.<br><br>Cuando hice la pregunta ¿Qué es internet? Varios niños alzaron su mano quedando la participación de la siguiente manera:<br><br>Joan dijo: El que le da la señal a los computadores.<br><br>Luis Miguel: Lo que usamos para investigar.<br><br>Manuel: Una red que permite conexión | *Enseñanza : El internet<br><br>*Aprendizaje: El internet es una telaraña de computadores conectados.<br><br>*Pensamiento: relación de una telaraña con una red de computadores los cuales están comunicándose. | Lo más relevante la clase fue:<br><br>Inicio: La forma espontánea con que respondieron la pregunta<br><br>Desarrollo: La manera como relacionaron una telaraña con la red de los computadores.<br><br>Final: La manera como cambiaron su concepto de internet del inicio de la clase al cierre | Al inicio de la clase pude darme cuenta que los niños tenían preconcepto sobre internet, no muy claros, pero sí manejaban algunos términos.<br><br>Durante el desarrollo de la clase pude darme cuenta que no hacían la interpretación del dibujo que les realice en el tablero<br><br>Al cierre observé que tenían claro el concepto de internet con respecto al |

|    |   | UNIVERSIDAD DE LA SABANA<br>FACULTAD DE EDUCACIÓN<br>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA<br>EXTENSIÓN DE LA GUAJIRA<br>REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO   |   |
|---|---|--|---|
| FECHA: 13 de febrero de 2017<br>LUGAR: Salón 3 <sup>er</sup> B<br>GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Estudiantes<br>HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:15 A.M<br>HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 11:10 M<br>TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 55 minutos<br>NOMBRE DEL OBSERVADOR: Betty Ruth Blanchar<br>REGISTRO No.006   |   |  |   |
| NOTAS DESCRIPTIVAS  | CATEGORÍAS  | TRANSCRIPCIÓN  | NOTAS INTERPRETATIVAS   |
| Al iniciar la clase llamé a lista y quise conocer el resultado de la investigación que quedo de compromiso la clase pasada, para ello les recomendé a los niños que el que quisiera participar alzara la mano para poder darle la palabra.<br><br>Cuando hice la pregunta ¿Qué es internet? Varios niños alzaron su mano quedando la participación de la siguiente manera:<br><br>Joan dijo: El que le da la señal a los computadores.<br><br>Luis Miguel: Lo que usamos para investigar.<br><br>Manuel: Una red que permite conexión | *Enseñanza : El internet<br><br>*Aprendizaje: El internet es una telaraña de computadores conectados.<br><br>*Pensamiento: relación de una telaraña con una red de computadores los cuales están comunicándose. | Lo más relevante la clase fue:<br><br>Inicio: La forma espontánea con que respondieron la pregunta<br><br>Desarrollo: La manera como relacionaron una telaraña con la red de los computadores.<br><br>Final: La manera como cambiaron su concepto de internet del inicio de la clase al cierre | Al inicio de la clase pude darme cuenta que los niños tenían preconcepto sobre internet, no muy claros, pero sí manejaban algunos términos.<br><br>Durante el desarrollo de la clase pude darme cuenta que no hacían la interpretación del dibujo que les realice en el tablero<br><br>Al cierre observé que tenían claro el concepto de internet con respecto al |

|  UNIVERSIDAD DE LA SABANA<br>FACULTAD DE EDUCACIÓN<br>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA<br>EXTENSIÓN DE LA GUAJIRA<br>REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO |  |   |
|--|--|---|
| PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES  | NOTAS DE INTERES   | REGISTRO DE EVIDENCIAS (Fotos, Lks de videos, fotos de los cuadernos de talleres y cuadernos.   |
| ¿Cómo se conectan los computadores unos a otros?<br><br>¿No importa que los computadores estén lejos para conectarse?<br><br>¿Quién invento el internet?   | Los estudiantes conocían el término internet aunque no tenían un concepto claro sobre este.<br><br>La forma de relacionar una imagen con su propio vivir diario. | Fotografía No.1<br>Estudiantes pidiendo la palabra para participar sobre la pregunta realizada por la profesora.<br><br><br>Fotografía No.2<br>Estudiantes consignando la actividad en el cuaderno.<br> |

Fuente: Docente investigadora.

Diario de campo realizado por la docente Aidith Ramírez Guerra en el grado 3D.

|  UNIVERSIDAD DE LA SABANA<br>FACULTAD DE EDUCACIÓN<br>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA<br>EXTENSIÓN DE LA GUAJIRA<br>REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO   |  |  |   |
|--|--|--|---|
| FECHA: 20 de febrero 2017<br>LUGAR: INSTITUCION EDUCATIVA JUAN JACOBO ARAGON<br>GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: GRADO 3B<br>HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7 A. M<br>HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 7:45 A.M<br>TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 45 MINUTOS<br>NOMBRE DEL OBSERVADOR: AIDITH RAMIREZ<br>REGISTRO No.:00  |  |  |   |
| NOTAS DESCRIPTIVAS   | CATEGORÍAS   | TRANSCRIPCIÓN  | NOTAS INTERPRETATIVAS   |
| El día lunes 20 de febrero del presente año cuando era aproximadamente las 8:45 de la mañana, continuando con mi recorrido por los grupos a con los cuales debo desarrollar el área de lenguaje me dirijo al grado 3B para conocer a mis nuevos estudiante y para que ellos me conozcan, este grupo lo conforman a la fecha 26 estudiantes que oscilan entre los 8 y 10 años de edad son niños con muchas energías se les dificulta permanecer en sus puestos. El salón se encuentra ubicado en el segundo bloque de tres existentes, es el número uno de cuatro, amplio con buena iluminación cuenta con dos abanicos que nos permiten mitigar las altas temperaturas propias de nuestra región, también se observa los muebles o pupitres en buen estado la seguridad de las ventanas y la puerta están buenas. Después de saludar a los niños procedimos a iniciar la clase, el tema propuesto para este día fue la comunicación, se realizó un conversatorio donde la gran mayoría de los estudiantes dio su concepto sobre la comunicación, mientras esto pasa la docente | (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés).<br>*Enseñanza: se dio a conocer el tema la comunicación y sus elementos<br>*Aprendizaje: la mayoría de los niños asimilo de manera adecuada el tema tratado.<br>*Pensamiento. Algunos niños pudieron demostrar a través de unos dibujos hechos por ellos mismos en el tablero la comprensión del tema tratado. | ¿Qué fue lo más relevante del inicio, desarrollo y cierre de la clase?<br><br>Detectar que en el grupo contamos con estudiantes con una capacidad de interpretar buena, pero de igual manera también se reconocieron estudiantes con mucha deficiencias al comprender el tema. | ¿Qué puedo inferir a luz de cada uno de los momentos de la clase?<br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>Se concentraron con facilidad en la actividad</li> <li>Manejaban bien los conocimientos previos</li> </ul> La manera como se desarrolló la clase fue atractiva a los estudiantes. |

| PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES  | NOTAS DE INTERES  | REGISTRO DE EVIDENCIAS (Fotos, Liks de videos, fotos de los cuadernos de talleres y cuadernos.  |
|--|---|---|
| <p>Transcribir las preguntas que realizan los estudiantes durante el desarrollo de la clase.</p> <p>Mientras se realizaba la intervención al basurero los niños se planteaban las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seño comunicar es hablar por teléfono</li> <li>• Cuando uno llora se comunica</li> <li>• Comunicar es trabajar en una emisora</li> </ul> <p>Comunicar es cuando comparto con mis amiguitos.</p> | <p>Se pudo apreciar que algunos estudiantes tienen conocimientos previos sobre la comunicación y sus elementos.</p> <p>Se debe trabajar más sobre el tema</p> |  <p>Foto No.1</p>  <p>Foto 2</p>  <p>Foto 3</p>  <p>Foto No.1</p> |

|  |  | <p>La docente solicita la niña Acosta Correa Andrea Michel que en la imagen dibujada en el tablero ubicara el receptor<br/>Foto (2)</p> <p>La niña Tapia caro Katia Mercedes señala el canal<br/>Foto (3)</p> <p>Por solicitud de la docente Aidith Ramirez Jhoan Jhon encierra en un círculo el mensaje.<br/>Foto (4) los niños escuchando la explicación de la clase</p> |
|--|--|--|

Fuente: Docente investigadora

## Diario de campo del docente Alexander Martínez Villazón, en el grado 5

|  |   |
|--|---|
| UNIVERSIDAD DE LA SABANA<br>FACULTAD DE EDUCACIÓN<br>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA<br>EXTENSIÓN DE LA GUAJIRA<br>DIARIO DE CAMPO   |   |
| FECHA: 2 de noviembre de 2016<br>LUGAR: Salón 52 y Patio de la escuela<br>GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 5 A<br>HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 A.M.<br>HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 7:55 A.M.<br>TIEMPO [Duración de la observación en minutos]: 55 Minutos<br>NOMBRE DEL OBSERVADOR: ALEXANDER MARTINEZ VILLAZON<br>REGISTRO No.: 002  |   |
| <b>NOTAS DESCRIPTIVAS</b><br>[Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.]   | <b>PRE- CATEGORÍAS</b><br>[Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés]<br>ENSEÑANZA * APRENDIZAJE * PENSAMIENTO (TENER EN CUENTA ESTAS CATEGORÍAS). |
| Se inicia la sesión con un saludo a los estudiantes y una dinámica de estiramiento del cuerpo, luego se llama a lista todos asistieron a clases a excepción del alumno Jeremith Cujia quien no envió excusa, al solicitar si algún estudiante tenía conocimiento acerca de la no asistencia de su compañero nadie supo dar razón. Se hizo la explicación de la actividad la cual consistía en una práctica sobre los conceptos que se trabajaron en la clase anterior en el tema "clases de polígonos según sus lados". Los estudiantes conmigo salimos al patio y se formaron 2 grupos uno de niñas y el otro de niños, cada grupo eligió un capitán el cual serviría de moderador de la actividad; expliqué qué se iban a formar de tal manera que se observara el tipo de polígono según sus lados que yo le pidiera en el momento, hice preguntas para verificar la comprensión de la actividad y luego les pedí que los grupos se alejaran uno de otro ya que el patio es suficientemente amplio y además yo observaría la manera de trabajar cada grupo. Se iniciaron los ejercicios de la actividad planteada, primero les solicité formarse y hacer un triángulo, un pentágono, un decágono, un cuadrilátero, octágono, etc. Observé que los niños trabajaban de manera más rápida que las niñas y que usaban como estrategia dibujar la figura geométrica en el suelo, primero se ubicaban los niños que formarían los vértices y luego el resto se ubicaban en los lados que darían forma al polígono.<br>Por su parte las niñas al momento de formar la figura y recibir la orden de elaborar | Motivación por el juego<br>Liderazgo<br>Trabajo cooperativo<br>Estrategias de los estudiantes   |

|  |   |
|--|---|
| la próxima, se quedaban quietas en el lugar que ocupaban en la figura ya realizada y si la pedida por mí ameritaba adicionar o quitar un lado simplemente se movían. Al realizar cada figura pedida, yo le hacía preguntas sobre la misma, así: nombre de la figura y número de lados. A los 15 minutos de iniciar la sesión llegó el estudiante Jeremith Cujia, le hablé sobre la actividad que se estaba desarrollando, le sugerí que observara uno de los ejercicios y me comentó que ya sabía que hacer por lo tanto se unió al grupo de los niños, los cuales lo recibieron y trabajaron el resto de la clase.<br>Al final solicité a cada grupo la opinión acerca de la clase y de la forma en que la hicimos para lo que me manifestaron su alegría de trabajar de trabajar de esta manera. | Niños pensando estrategia grupo de niños<br> Indicaciones por el profesor Verificación de la figura<br> |
|--|---|

|   |  |
|---|--|
| <p><b>NOTAS INTERPRETATIVAS</b><br/>(Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>Se evidenció una clase dinámica donde se destacó el trabajo cooperativo, el papel que realizaron los capitanes fue excelente al igual que el de todo el grupo; notándose comprensión al diseñar las estrategias utilizadas al realizar las figuras, con este actividades se logró una mayor integración de los estudiantes dando esto lugar a que se favoreciera en ellos las habilidades matemáticas y comunicativas.</p> | <p><b>NOTAS METODOLÓGICAS</b><br/>(Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <p>Observación directa d carácter participativo y fotografías</p> |
| <p><b>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</b></p> <p>¿Por qué no todos los días damos las clases en el patio?</p> <p>¿Por qué siempre no damos las clases jugando?</p>  | <p><b>TRANSCRIPCIÓN</b></p> <p>¿se podrán dar todas las clases fuera del aula?</p> <p>Profesor, ¿por qué no incluye el juego en todas las clases?</p>  |
| <p><b>NOTAS DE INTERÉS</b></p> <p>Estrategias y motivación de los estudiantes al realizar sus figuras.</p>  |  |

Fuente: Docente investigador

## Anexo 7

### Fotografías

Fotografía 1, docente Betty Ruth Blanchar realiza retroalimentación al estudiante con respecto a la lectura leída en clase.



Fuente: docente investigadora

Fotografía 2, dinámica del aula frente a las preguntas realizadas por la docente



Fuente: Docente investigadora

Fotografía 3, docente Aidith Ramírez Guerra, dando instrucciones a los estudiantes para el desarrollo del análisis grupal de la lectura



Fuente: docente investigadora

Fotografía 4, estudiantes grado 3D solicitando apoyo a la docente para avanzar en la actividad



Fuente: docente investigadora

Fotografía 5, estudiantes grado 3D exponiendo producción textual sobre el tópico ¡A vivir los cuentos!



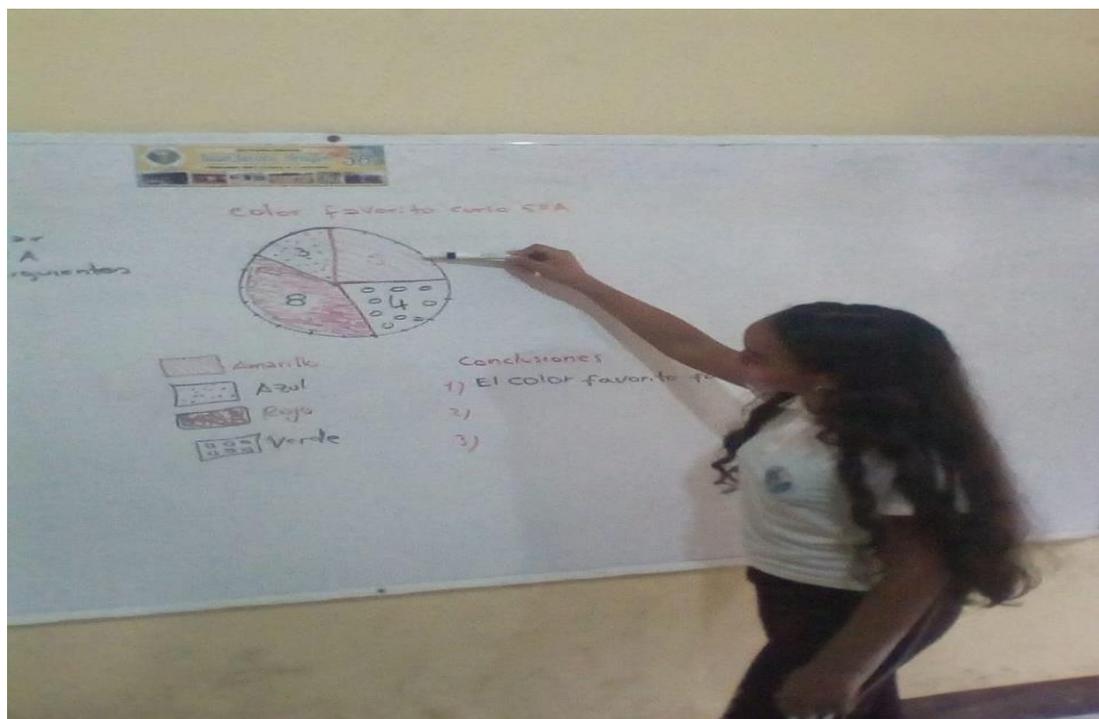
Fuente: Docente investigadora

Fotografía 6, Docente Alexander Martínez realizando retroalimentación aun estudiante de 5 grado



Fuente: Docente investigador

Fotografía 7, estudiante de quinto grado realizando análisis e interpretación de una gráfica circular



Fuente: Docente investigador

## Anexo 8

### Rúbrica o matriz de evaluación

Matriz de valoración sobre la investigación realizada por estudiantes de quinto grado, relacionada con el tópico los bienes y servicios en el área de informática, el objetivo de la actividad afianzar el nivel crítico de los estudiantes y usar dicha herramienta como coevaluación de los aprendizajes entre los estudiantes



Universidad  
de La Sabana

#### MATRIZ DE VALORACION PARA EL DESEMPEÑO DE COMPRESION 4

| MATRIZ DE VALORACIÓN DE INVESTIGACION   |   |              |              |               |
|---|---|--------------|--------------|---------------|
| Instrucciones: El presente documento es para la valoración de la investigación realizada por cada estudiante sobre las instituciones y autoridades que cuidan o protegen los bienes y servicios de la comunidad, registra el nombre del autor de la investigación en la sección "Nombre evaluado".    |   |              |              |               |
| Frente a cada criterio señale una sola calificación según corresponda así:  |   |              |              |               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el criterio no está presente marque la columna "Ausente: 1",</li> <li>• Si el criterio está presente de forma parcial marque la columna "Parcial: 2",</li> <li>• Si el criterio está presente en su totalidad marque la columna "Presente: 3".</li> </ul> |   |              |              |               |
| Luego suma los resultados de cada columna y totaliza, para obtener la calificación de tu compañero debes dividir el total entre 5. Posteriormente escribe los comentarios que justifiquen tu valoración y escribe tu nombre como evaluador  |   |              |              |               |
| NOMBRE DEL EVALUADO: <u>Alexandria Perez</u>  |   |              |              |               |
|   | CRITERIOS PARA LA VALORACION DE LA INVESTIGACION  | Ausente<br>1 | Parcial<br>3 | Presente<br>5 |
| 1   | Se dan a conocer los nombres de las instituciones y autoridades que cuidan y vigilan los bienes y servicios de la comunidad |              |              | X             |
| 2   | Son claras las funciones que cumplen las instituciones y autoridades que protegen los bienes y servicios de la comunidad    |              |              | X             |
| 3   | Están explicados los mecanismos para acudir a solicitar protección de un bien o servicio                                    |              | X            |               |
| 4   | Se explica claramente quienes pueden acudir a las entidades o autoridades para pedir protección a un bien o servicio        |              | X            |               |
| 5   | Se encuentra presente la bibliografía de la cual se apoyó para realizar la investigación                                    | X            |              |               |
| Subtotales  |   | 1            | 6            | 10            |
| TOTAL   |   | 17           |              |               |
| CALIFICACION  |   | 3.4          |              |               |
| Comentarios que justifican su valoración:   |   |              |              |               |
| <p>debes explicar como podemos acudir a las instituciones para pedir un servicio.<br/>al presentar un trabajo debes escribir los nombres de los libros de donde sacaste la información.</p>   |   |              |              |               |
| NOMBRE EVALUADOR:<br><u>Ailen andrea gomez</u>  |   |              |              |               |

Fuente: elaboración propia

Matriz de valoración de los aprendizajes adquiridos sobre tópicos textos informativos “el periódico” realizada por estudiantes de tercer grado D, área lenguaje en la que se trabajan los tres niveles de la comprensión de la lectura.

RUBRICA PARA LA VALORACION DE COMPRENSION DE LECTURA

NOMBRE DEL ESTUDIANTE

*Yiceldis Rueda.*

|                            | Superior   | Alto   | Básico  | Bajo  |
|----------------------------|--|--|---|---|
| NIVEL LITERAL              | El estudiante extrae información contenida explícitamente en la lectura  | El estudiante extrae cierta información contenida explícitamente en la lectura   | El estudiante extrae muy poca información contenida explícitamente en la lectura  | <del>El estudiante no extrajo información contenida explícitamente en la lectura</del>            |
| NIVEL INFERENCIAL          | El estudiante predice sucesos que pueden acontecer en la lectura, a partir de los conocimientos previos que posee    | <del>El estudiante predice algunos sucesos que pueden acontecer en la lectura, a partir de los conocimientos previos que posee</del> | El estudiante predice muy pocos sucesos que pueden acontecer en la lectura, a partir de los conocimientos previos que posee                           | El estudiante no relaciona sus conocimientos previos, para realizar predicciones sobre la lectura |
| NIVEL CRITICO INTERTEXTUAL | El estudiante toma postura frente al contenido de la lectura y explica o da razones de manera clara de sus opiniones | <del>El estudiante toma postura frente al contenido de la lectura y explica o da algunas razones de sus opiniones</del>              | El estudiante presenta una postura frente al contenido de la lectura, pero sus explicaciones o razones no son suficientes para comprender su posición | El estudiante no hace evidente su postura frente al contenido de la lectura                       |

OBSERVACIONES

① La pregunta hace referencia al lugar donde ocurrió la noticia más no al medio en el cual fue publicada.

② El título está relacionado con la historia

③ Enunció causas y da razones del caso planteado en la lectura

Fuente: Elaboración propia

Rúbrica de evaluación de una situación problémica relacionada al pensamiento numérico ¿Sabes cuáles son los pasos para resolver un problema? ¡Veamos entonces! Realizada por estudiantes de quinto grado, área de lenguaje matemáticas.

Nombre: Zeuris Torres  
Curso: 5º C

4.2  
ALTO

| RUBRICA DE VALORACION DEL TRABAJO FINAL |                   |  |   |  |   |
|---|-------------------|--|---|--|---|
|   |                   | NIVEL BAJO<br>1.0-2.9  | NIVEL BASICO<br>3.0-3.9   | NIVEL ALTO<br>4.0-4.4  | NIVEL SUPERIOR<br>4.5-5.0   |
| CRITERIOS                               | NIVEL LITERAL     | El estudiante no comprende la situación problemática presentada.   | El estudiante comprende algunas acciones que se describen en la situación problemática.                             | El estudiante comprendió la mayoría de las acciones que se desarrollaron dentro de la situación problemática.                                      | El estudiante comprendió todas las actividades y acciones que se desarrollaron en la situación problemática.  |
|   | NIVEL INFERENCIAL | El estudiante no identificó las operaciones a realizar para darle solución a la situación problemática.                            | El estudiante identificó las operaciones matemáticas a realizar las cuales resolvió de manera incorrecta.           | El estudiante resolvió correctamente las operaciones matemáticas haciendo preguntas y dando las respuestas correctas.                              | El estudiante resolvió correctamente todos los interrogantes dando una explicación lógica de los resultados obtenidos.  |
|   | NIVEL CRITICO     | El estudiante no da razonamientos sobre las operaciones matemáticas que utilizó para resolver la situación problemática analizada. | El estudiante expuso pocos razonamientos para explicar los resultados de sus operaciones matemáticas desarrolladas. | El estudiante utilizó algunos razonamientos para explicar los resultados que necesito realizar para resolver la situación problemática presentada. | El estudiante da razones válidas y explica de manera clara y precisa el porqué de los procesos utilizados en cada una de las acciones para darle solución a la situación problemática trabajada en clase. |

OBSERVACIONES: Cuando se repite una cantidad varias veces, como en el caso de comprar 4 huevos a \$250 cada uno, realizaste una suma. Ya sabes que puedes hacer una suma abreviada (Multiplicación) y encontrar el resultado más rápidamente. así: 
$$\begin{array}{r} 250 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$$

Fuente: Docente investigador

## Anexo 9.

### Lista de chequeo

Lista de chequeo 1, utilizada por la docente Betty Ruth Blanchar en el tópicos la tecnología con estudiantes de quinto grado, cuyo objetivo era fortalecer el nivel inferencial de los niños y niñas



UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRIA EN PEDAGOGÍA  
 INSTITUCION EDUCATIVA JUAN JACOBO ARAGÓN  
 Énfasis Docencia para el Desarrollo del Pensamiento Científico y Tecnológico

Lista de chequeo  
 Nombre del estudiante: Manuel Santiago Guerrero

| Criterios  | Si | No |
|--|----|----|
| El título asignado por el estudiante a la lectura, estuvo acorde a la temática abordada                          | ✓  |    |
| El argumento presentado por el estudiante tiene una relación lógica o coherente frente a la segunda pregunta     | ✓  |    |
| El estudiante ofreció una respuesta clara y relacionada con sus saberes previos al responder la tercera pregunta | ✓  |    |
| El estudiante presentó una postura dando explicación o razones al responder la cuarta pregunta                   | ✓  |    |
| El estudiante entregó una propuesta sustentada de las maquinas del futuro  | ✓  |    |

#### Preguntas

1. ¿Qué título le podríamos poner a la lectura y por qué?
2. ¿Por qué crees que el hombre buscó formas para mejorar su calidad de vida?
3. ¿Cómo imaginas que el hombre del pasado construía sus herramientas?
4. ¿Qué pasaría en el mundo, si la tecnología se estancara y no se pudiera avanzar en la construcción de nuevos inventos?
5. ¿Cómo te imaginas las maquinas del futuro?

Lista de chequeo 2, utilizada por la docente Aidith Ramírez Guerra para evidenciar los conocimientos y aplicación de los mismos frente a la construcción de un texto descriptivo.



Universidad  
de La Sabana

Grado: 3°d

Tema: Textos Descriptivos

Nombre del estudiante:

Adriano Vanessa Menéndez. A.

| CRITERIOS  | CUMPLIMIENTOS |    |
|--|---------------|----|
|  | SI            | NO |
| El título está relacionado con el texto descriptivo                                  | /             |    |
| Se evidencia un inicio   | /             |    |
| Presenta un nudo o desarrollo  | /             |    |
| Un final o desenlace   | /             |    |
| Los hechos ocurridos en el texto presentan una adecuada descripción.                 | /             |    |
| El texto en su cuerpo presenta descripciones que facilitan la comprensión del mismo. | /             |    |
| El texto descriptivo está escrito utilizando un lenguaje simple propio del niño      | /             |    |

Fuente: Elaboración propia

## Anexo 10

### Rutinas de Pensamiento

Rutina de pensamiento 1, implementada por la docente Betty Ruth Blanchar, en el desarrollo del t3pico Ayer y Hoy a estudiantes de 5 grado.


**UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRIA EN PEDAGOGÍA**  
 Seminario Contextos de Desarrollo y Aprendizaje  
 Énfasis Docencia para el Desarrollo del Pensamiento Científico y Tecnológico

BIENES Y SERVICIOS

FORMATO Rutina de Pensamiento: "Pienso- Me interesa- Me pregunto"

NOMBRE: Shaila Pítre CURSO: 5ºA FECHA: 2 de octubre del 2018

| VEO<br>¿Qué observas?   | PIENSO<br>¿Qué es lo que piensas que significa lo que ves?   | ME PREGUNTO<br>¿Qué preguntas te surgen acerca de este tema?   |
|---|--|--|
|  No observe una Radio, una pizarra, una cámara, un Teléfono y el televisión. |  Pienso que esos objetos que presentaron sirven para cosas muy importantes. |  Me pregunto ¿por qué los objetos que presentaron en el video son mas antiguos que los de ahora? |

Fuente: rutina de pensamiento tomada del libro hacer visible el pensamiento

Rutina de pensamiento 2, variación de la rutina de pensamiento antes pensaba-ahora pienso- qué me hizo cambiar implementada por la docente Aidith Ramírez guerra, frente al tópico ¡A narrar....! Estudiantes de grado tercero.

### RUTINA DE PENSAMIENTO (EXPLORACION)

TEMA LA NARRACION

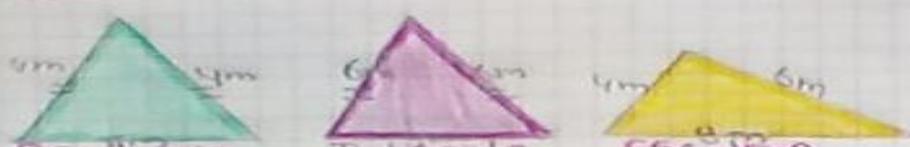
Rafael David

| ¿YO CREO?                             | ¿HOY APRENDÍ?   | ¿PARA QUE ME SIRVE?              |
|---------------------------------------|---|----------------------------------|
| Yo creo que narrar es contar leyendas | Hoy aprendí que la narracion es contar los hechos que pasaron | Para comú mi carne con los demás |

Fuente: docente investigadora

Rutina de pensamiento 3, Observo-Analizo-Respondo, variación de la rutina Veo-Pienso-Me pregunto, implementada por el docente Alexander Martínez en la implementación del tópico ¡Identifiquemos triángulos!

Observo - Analizo - Respondo  
 Tipos de triángulo según la medida de sus lados.



Equilátero      Isóscele      Escaleno

Responde las siguientes preguntas

- 1) que es un triángulo Escaleno
- 2) que diferencia hay entre un triángulo Isóscele y uno Equilátero
- 3) que es un triángulo Isóscele

Desarrollo

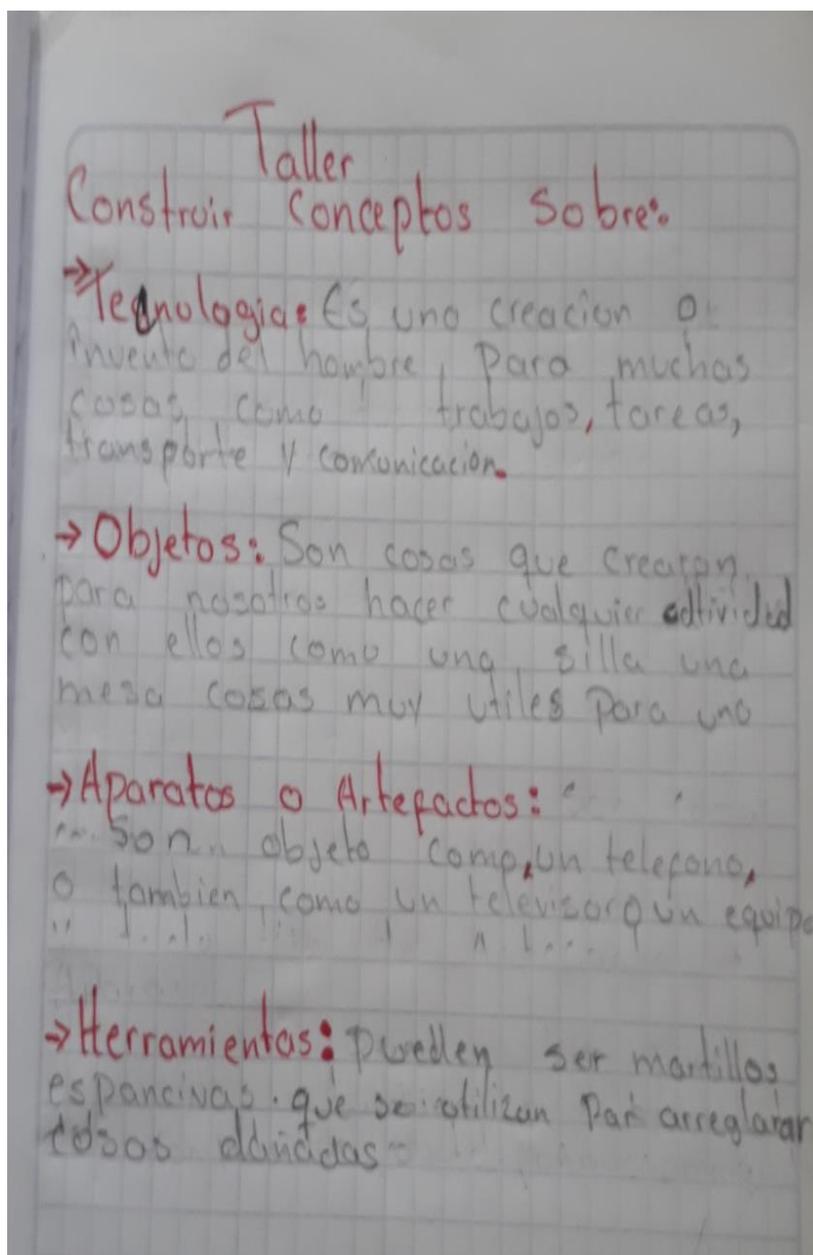
- 1) Es un triángulo que tiene las diferentes medidas.
- 2) la diferencia es que el triángulo equilátero tiene tres lados iguales y el isóscele que solo tiene 2 lados iguales.
- 3) un triángulo Isóscele es aquel que tiene dos lados

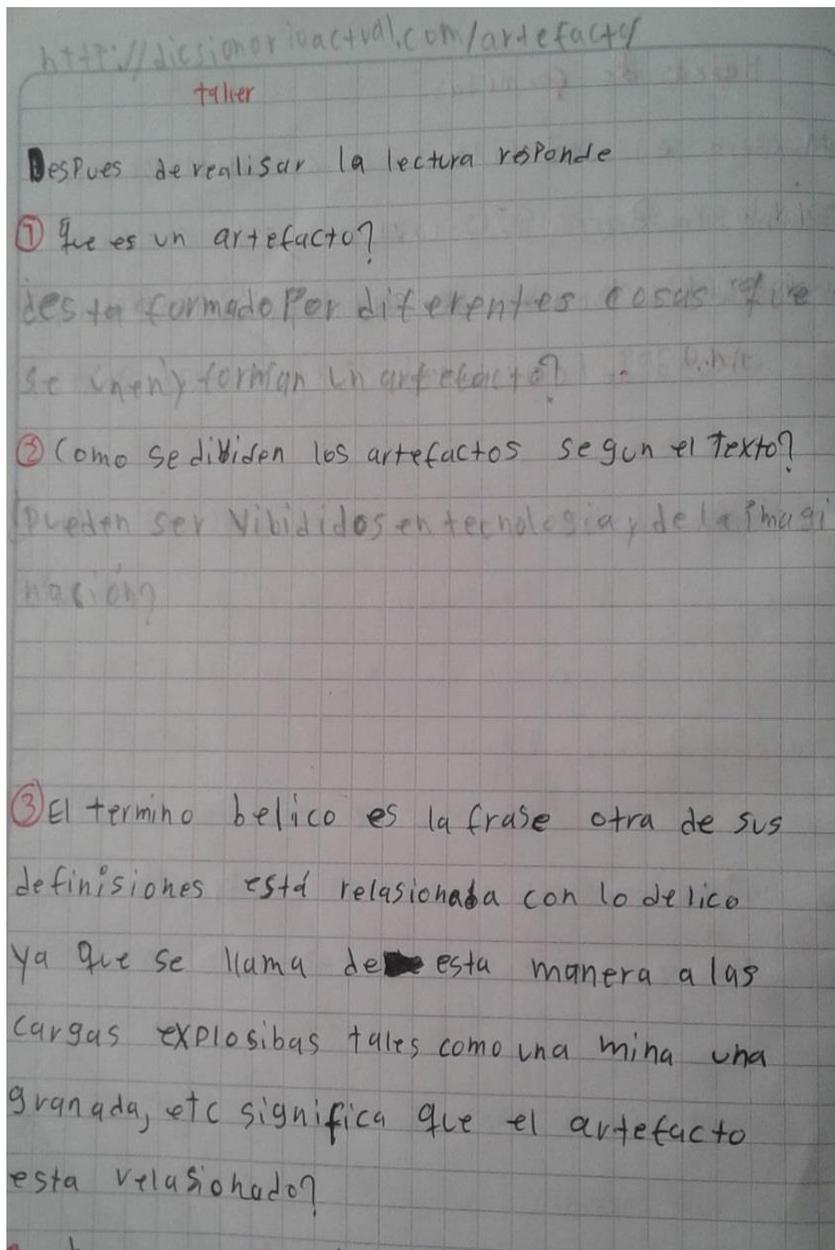
Fuente: Docente investigador

## Anexo 11

### Libretas de los estudiantes

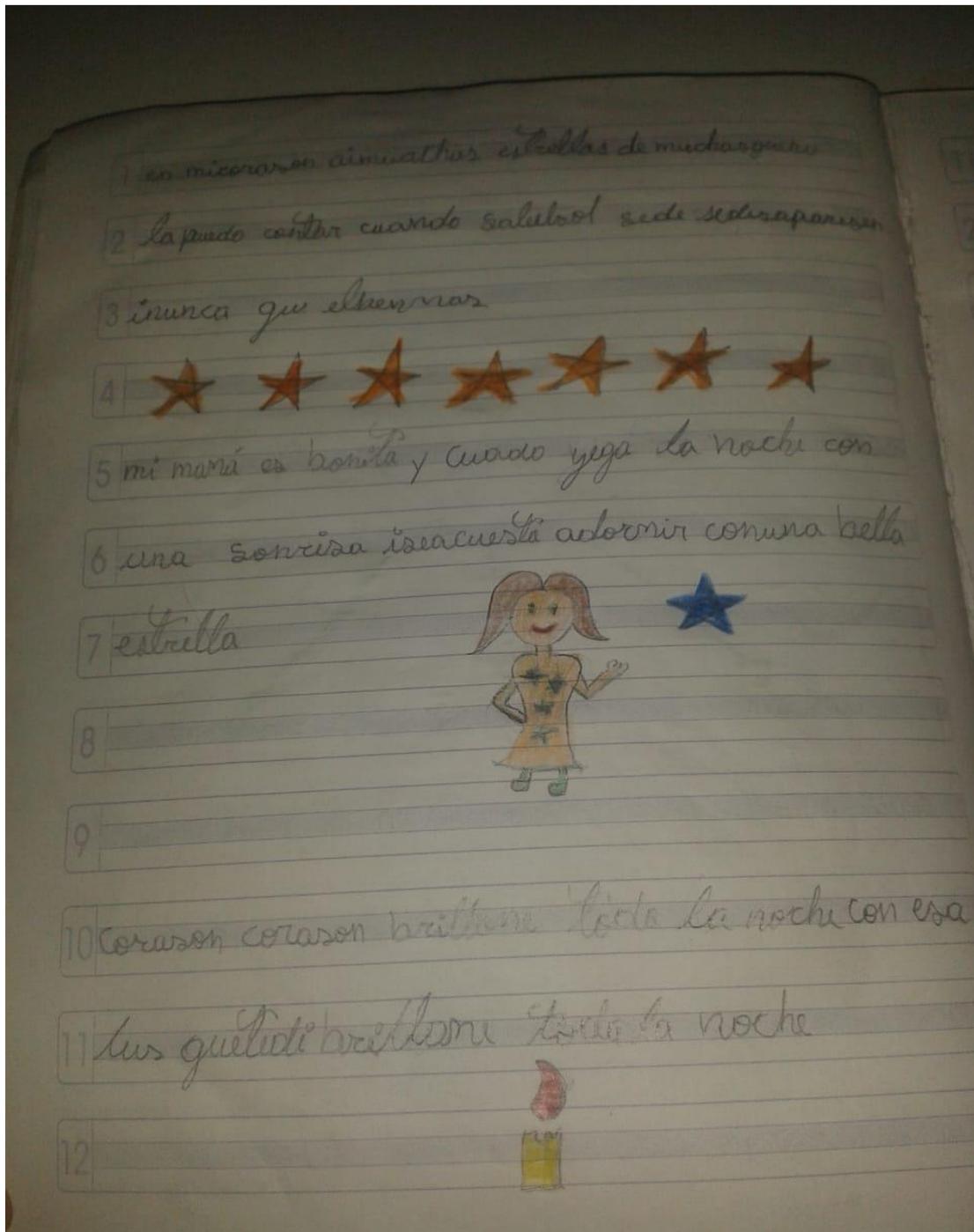
Fotografía que muestra la construcción de conceptos y respuestas de preguntas sobre la lectura los artefactos, realizados en las libretas de los estudiantes durante el trabajo en el área de tecnología e informática, orientada por la docente Betty Ruth Blanchar.





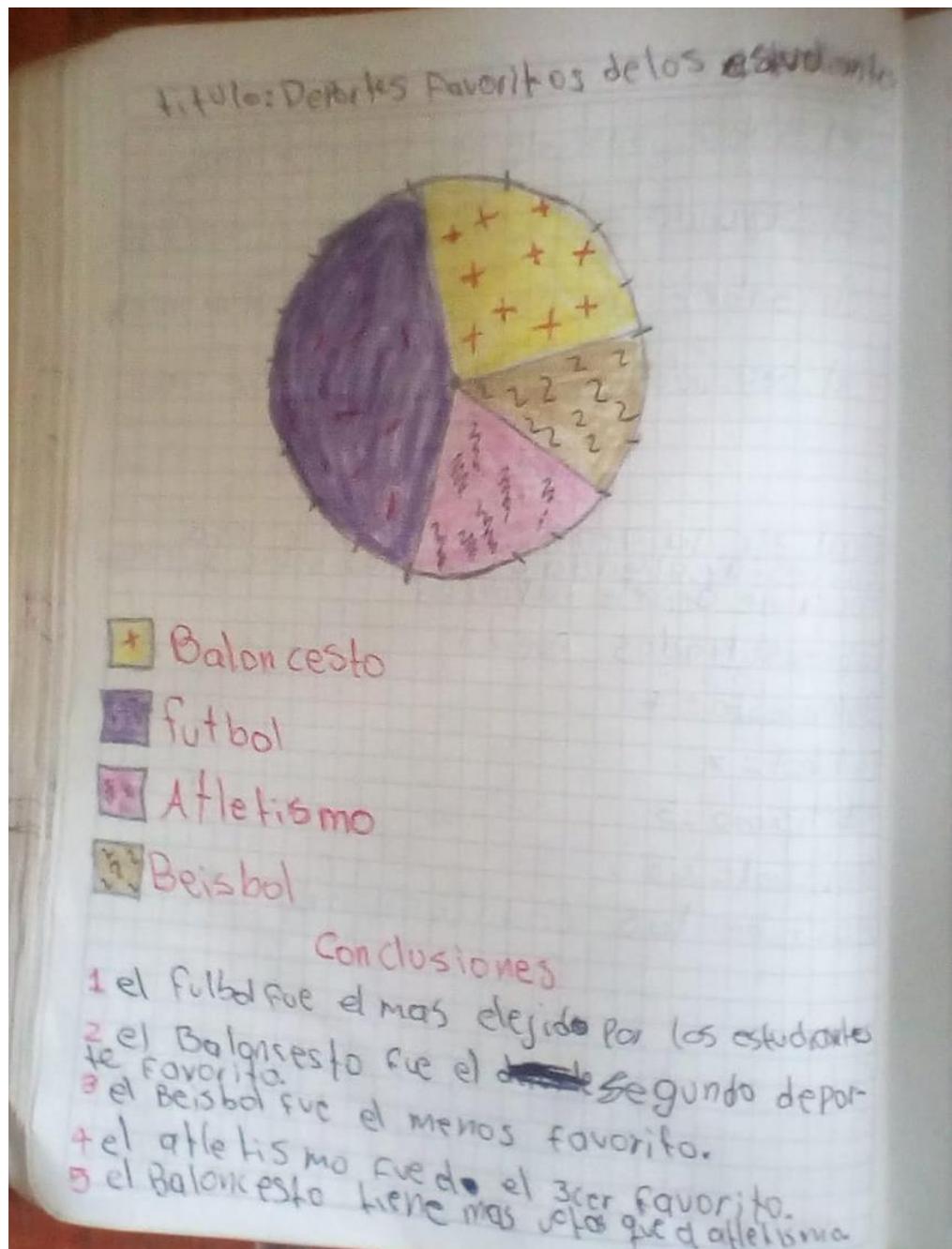
Fuente: docente investigadora

Fotografía que muestra la construcción de versos luego de la implementación de la clase del tópico ¡Vivamos los poemas! En el área de lenguaje grado 3D.



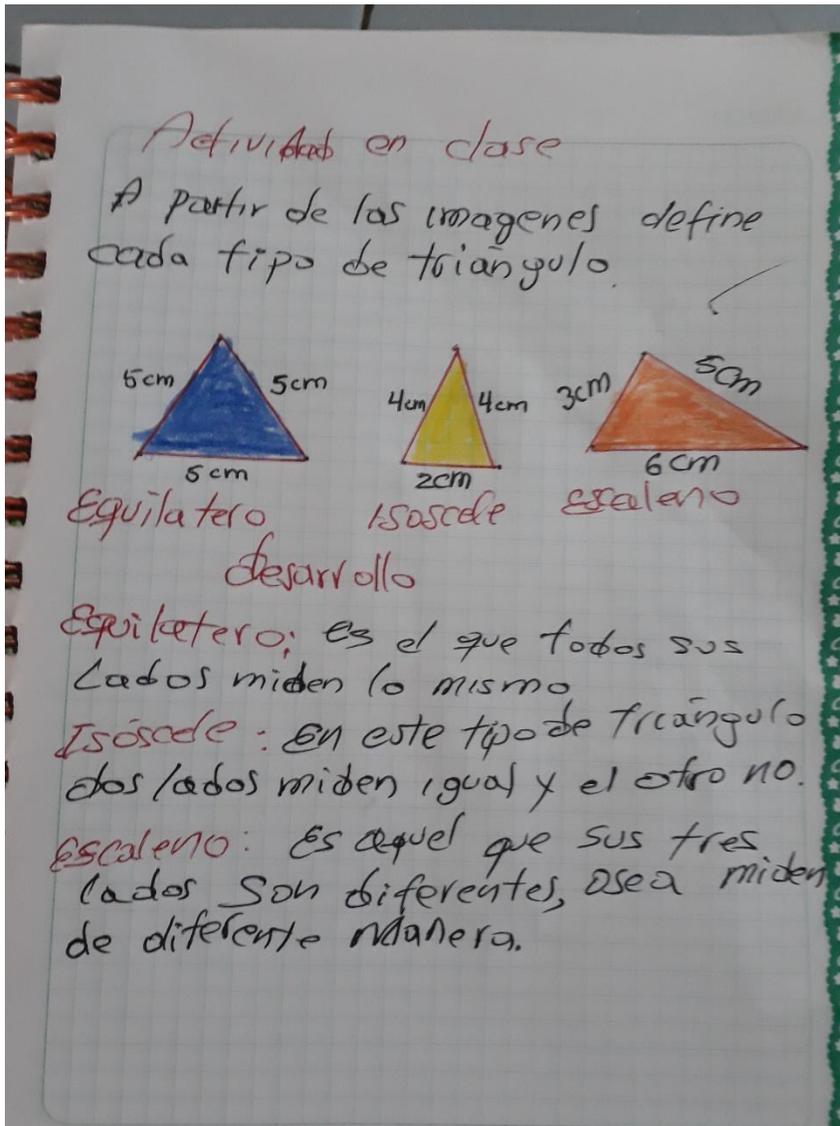
Fuente: docente investigadora

Fotografía que muestra las conclusiones de un estudiante frente a la elaboración de una gráfica circular



Fuente: docente investigador

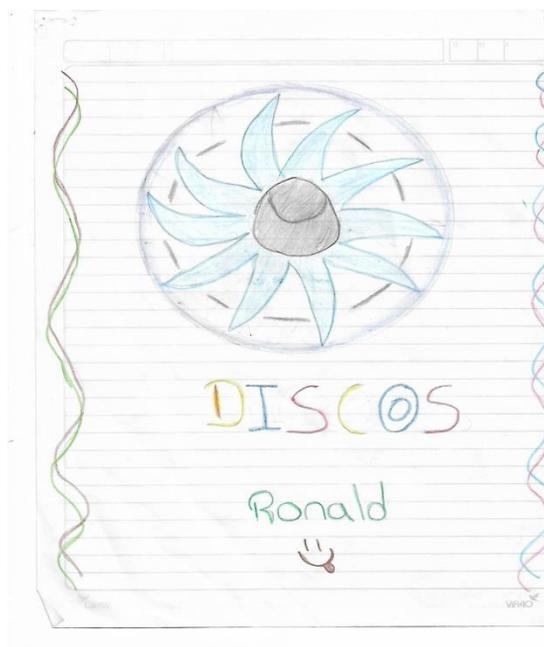
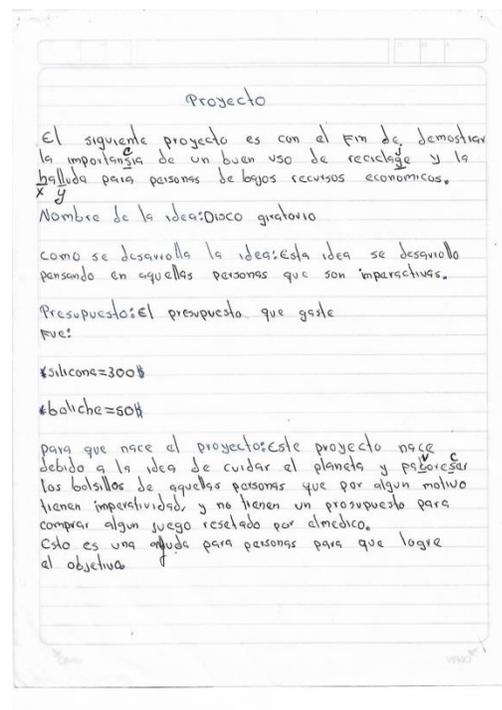
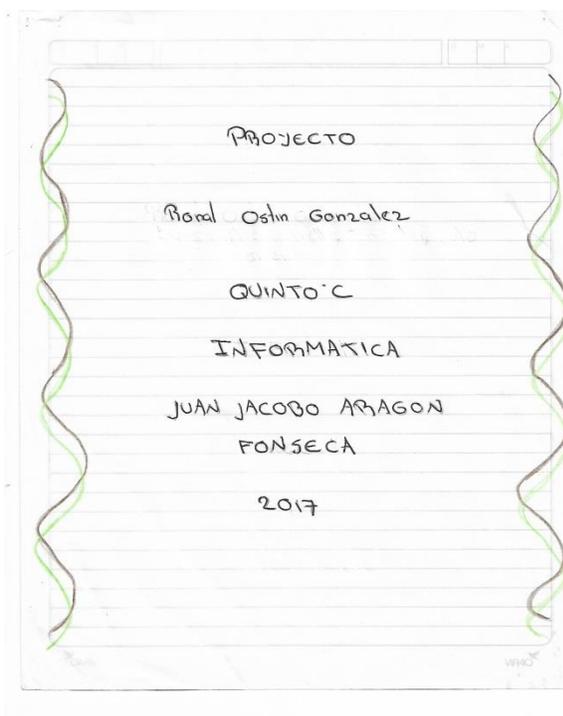
Fotografía que muestra la construcción de concepto desde el área de matemáticas



Fuente: docente investigador

## Anexo 12

Trabajo escrito 1, propuesta de proyecto de uso de material reciclable presentada por un estudiante del grado 5

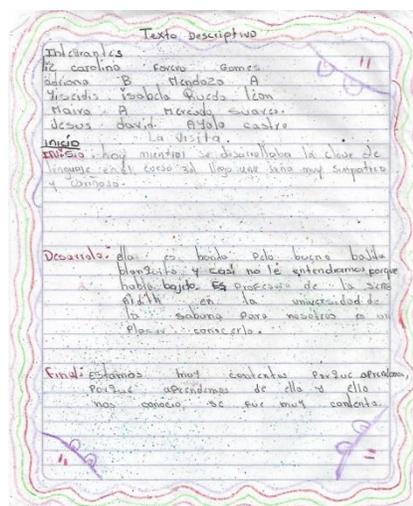


Trabajos escritos 2 desarrollados por los estudiantes del grado tercero, a los que la docente les realizó un seguimiento valorativo durante tres sesiones para favorecer la producción textual y la estructura del texto.

Primera sesión. Con observaciones para que los estudiantes corrijan.



Segunda entrega revisada.



Tercera entrega. Final.

Fuente: docente investigadora

Trabajo escrito 3, desarrollado por los estudiantes del grado quinto, en el área de matemáticas donde se representan las medidas de un rectángulo—al aproximar estas a las medidas de longitud (metro).



Fuente: docente investigador