

**Prácticas Pedagógicas que Fortalecen la Comprensión Lectora Mediadas por Estrategias
del Programa Todos a Aprender (PTA)**

**Elvia Janeth Infante Coca
Edgar Fernando Mellizo Rincón**

**Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Chía
2019**

**Prácticas Pedagógicas que Fortalecen la Comprensión Lectora Mediadas por Estrategias
del Programa Todos a Aprender (PTA)**

**Elvia Janeth Infante Coca
Edgar Fernando Mellizo Rincón**

**Trabajo presentado como requisito para optar al título de
Maestría en Pedagogía**

**Asesor
Fabián Ernesto Cruz Becerra
Magister en Educación**

**Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Chía
2019**

Dedicatoria

A Dios, por las posibilidades para avanzar en el logro de esta meta de formación profesional.

A nuestras familias inspiradoras y baluartes de todos nuestros esfuerzos, por su apoyo incondicional, amor, paciencia y sacrificio en el transcurso de este proceso.

A Mg. Fabián Ernesto Cruz Becerra, asesor de la investigación, por su constancia y orientación.

A los compañeros y amigos por estar ahí cuando hemos necesitado de su apoyo.

Los autores.

Agradecimientos

Los autores expresan agradecimientos a:

Ministerio Educación Nacional por el incentivo otorgado para lograr el sueño de realizar la Maestría en Pedagogía.

Directivos y Personal Docente de la Universidad de la Sabana por su participación en la formación y profesionalización docente.

Mg. Fabián Ernesto Cruz Becerra, asesor de la investigación, por sus conocimientos, aportes y compromiso con el proceso que se efectuó.

La institución Educativa Departamental Tisquesusa del municipio de Susa en Cundinamarca, por permitirnos llevar a efecto este proceso de investigación en sus claustros, por el apoyo y disponibilidad a tal fin.

Contenido

	Pág.
Resumen	16
Abstract.....	17
Introducción.....	18
Capítulo I.....	21
1. Antecedentes del problema.....	21
1.1 Diagnóstico Institucional.....	21
1.2 Justificación.....	39
1.3 Pregunta de Investigación.....	41
1.4 Objetivos de Investigación.....	44
1.4.1 Objetivo General.....	44
1.4.2 Objetivos Específicos.....	44
Capítulo II.....	45
2. Referentes teóricos.....	45
2.1 Antecedentes del tema de estudio.....	45
2.2 Recorrido teórico: práctica educativa y sus componentes.....	50
2.2.1 Práctica pedagógica.....	50
2.2.2 Práctica educativa y pedagogía.....	54

	Pág.
2.2.3 Formación del docente y saber pedagógico.....	56
2.2.4 Didáctica y práctica educativa.....	58
2.3 Comprensión lectora como proceso de aprendizaje.....	60
2.3.1 Competencias comunicativas.....	60
2.3.2 Competencia lectora.....	64
2.4 Programa todos a aprender PTA.....	77
2.4.1 Objetivos del PTA.....	79
2.4.2 Estrategias PTA.....	79
2.4.3 Componentes del programa PTA.....	80
2.5 Marco legal.....	82
2.5.1 Constitución Política de Colombia.....	82
2.5.2 Ley 115 8 de febrero de 1994.....	83
2.5.3 Lineamientos curriculares de la lengua castellana (1998).....	83
2.5.4 Estándares.....	84
2.5.5 Derechos básicos del aprendizaje DBA.....	84
Capítulo III.....	86
3. Metodología.....	86
3.1 Enfoque de la investigación.....	86
3.2 Alcance de la investigación.....	87
3.3 Diseño de la investigación.....	87

	Pág.
Capítulo IV.....	92
4. Contexto en el cual se desarrolla la investigación.....	92
4.1 Población.....	92
4.2 Contexto Local.....	94
4.3 Contexto Institucional.....	95
4.4 Contexto de Aula.....	99
Capítulo V.....	100
5. Categorías de análisis.....	100
5.1 Categoría enseñanza.....	100
5.2 Categoría aprendizaje.....	102
5.3 Categoría pensamiento.....	104
Capítulo VI.....	109
6. Fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información.....	109
6.1 Fuentes de recolección de la información.....	109
6.2 Instrumentos para la recolección de la información.....	110
Capítulo VII.....	112
7. Desarrollo de ciclos de reflexión en el proceso de investigación acción.....	112
7.1 Reflexión sobre el proceso de investigación.....	112
7.2 Reflexión sobre la acción.....	117
7.3 Reflexión en coherencia con los énfasis en lenguaje y matemáticas.....	122

	Pág.
7.3.1 Reflexión en el área de Matemáticas.....	123
7.3.2 Reflexión en el área de Lenguaje.....	128
Capítulo VIII.....	134
8. Análisis de resultados.....	134
8.1 Análisis de resultados de la investigación.....	134
8.1.1 Resultados de la observación.....	134
8.1.2 Resultados de encuesta a estudiantes.....	143
8.1.3 Resultados de la acción.....	154
8.1.4 Evaluación de la acción.....	159
Capítulo IX.....	172
9. Conclusiones y recomendaciones.....	172
9.1 Conclusiones.....	172
9.2 Recomendaciones.....	176
Capítulo X.....	177
10. Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos.....	177
Capítulo XI.....	180
11. Preguntas que emergen a partir de la investigación.....	180
Referencias.....	181
Anexos.....	185

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Resultados de las Pruebas Saber de la IED Tisquesusa en el área de Lenguaje 2012 – 2015 Grado 5° de Educación Básica.....	23
Figura 2. Debilidades y Fortalezas evidenciadas a través de las Pruebas Saber Grado 5° de Educación Básica.....	24
Figura 3. Resultados de las Pruebas Saber de la IED Tisquesusa en el área de Matemáticas 2012 – 2015 Grado 9° de Educación Básica.....	25
Figura 4. Debilidades y fortalezas de los estudiantes del grado 9° de Educación Básica.....	26
Figura 5. Reporte de la excelencia 2015-2017 Básica Primaria.....	27
Figura 6. Reporte de la excelencia 2015-2017 Básica Secundaria.....	28
Figura 7. Evaluación final de cada periodo en el área de Lenguaje, Grado 5° año 2014.....	29
Figura 8. Evaluación final de cada periodo en el área de Lenguaje, Grado 5° año 2015.....	30
Figura 9. Evaluación final de cada periodo en el área de Lenguaje, Grado 5° año 2016.....	31
Figura 10. Evaluación final de cada periodo en el área de Matemáticas, Grado 9° año 2014.....	31

Figura 11. Evaluación final de cada periodo en el área de Matemáticas, Grado 9° año 2015.....	32
Figura 12. Evaluación final de cada periodo en el área de Matemáticas, Grado 9° año 2016.....	32
Figura 13. Análisis encuesta a estudiantes de los grados 5° y 9°.....	34
Figura 14. Análisis encuesta a docentes de la IED Tisquesusa.....	35
Figura 15. Componentes del programa PTA.....	37
Figura 16. Veredas del municipio de Susa Cundinamarca.....	38
Figura 17. Municipio de Susa, sector centro y ubicación de la IED Tisquesusa...	81
Figura 18. Es adecuada la forma como el docente desarrolla las actividades en el aula Grado 5°.....	94
Figura 19. El Profesor explica en qué consiste el programa PTA Grado 5°.....	96
Figura 20. Con qué frecuencia entiende lo que su profesor dice – Grado 5°.....	141
Figura 21. Que tipo de actividades utiliza el profesor para trabajar la Comprensión de Lectura Grado 5°.....	146
Figura 22. Son claras las preguntas que se formulan en un examen–Grado 5°.....	147
Figura 23. Es adecuada la forma como el docente desarrolla las actividades en el aula – Grado 9°.....	148
Figura 24. El Profesor explica en qué consiste el programa PTA Grado 9°.....	149
Figura 25. Con que frecuencia entiende lo que su profesor dice Grado 9°.....	151

	Pág.
Figura 26. Que tipo de actividades utiliza el profesor para trabajar la Comprensión de Lectura Grado 9°.....	152
Figura 27. Son claras las preguntas que se formulan en un examen Grado 9°...	153
Figura 28. Actividades utilizadas por el docente para trabajar comprensión lectora	154
Figura 29. Comprensión de pregunta formuladas en los exámenes.....	156

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Modos de lectura o niveles de comprensión lectora.....	75
Tabla 2. Conformación de la población estudiantil según sedes escolares.....	92
Tabla 3. Conformación de la población docente según sedes escolares.....	93
Tabla 4. Categorías de investigación.....	108
Tabla 5. Resultados consolidados de la observación.....	133
Tabla 6. Resultados aportados por la acción en el aula según categorías.....	156
Tabla 7. Logros alcanzados mediante el desarrollo de talleres pedagógicos ...	158
Tabla 8. Valoración de las acciones realizadas en el aula de Lenguaje.....	160
Tabla 9. Valoración de las acciones realizadas en el aula de Matemáticas.....	161
Tabla 10. Componentes del proceso de investigación	167

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Diarios de Campo.....	186
Anexo 2. Evaluaciones finales por asignatura.....	192
Anexo 3. Encuestas iniciales.....	202
Anexo 4. Talleres didácticos iniciales.....	207
Anexo 5. Ejemplo organización de plan de aula.....	241
Anexo 6. Registro fotográfico de evidencias del desarrollo del proceso de investigación.....	243

Resumen

El presente proyecto de Investigación surge de la reflexión sobre la necesidad de perfeccionar las prácticas pedagógicas que, desde el rol del educador, en este caso buscan fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de los grados quinto y noveno de educación básica, en la Institución Educativa Departamental Tisquesusa del municipio de Susa Cundinamarca, -sedes urbanas- participes del “Programa Todos a Aprender”. Es así como desde el enfoque cualitativo de la investigación se buscó de una parte, encontrar las falencias existentes en las prácticas pedagógicas, y de otra, en coherencia con los hallazgos, se llevó a la acción una propuesta de cambio en dichos procesos de enseñanza; mediante la implementación de talleres didácticos basados en el manejo de rutinas de pensamiento -inmersas en la enseñanza para la comprensión-. Acciones a partir de las cuales se concluyó, que la función principal del educador en las interacciones con sus estudiantes, es ofrecerles las condiciones adecuadas para favorecer el aprendizaje, en este caso, referido a la lectura comprensiva, dentro de una dinámica de las prácticas de aula que sólo son competencia del docente comprometido con su labor.

Palabras Clave. Programa Todos a Aprender (PTA), práctica pedagógica, comprensión lectora, rutinas de pensamiento.

Abstract

The present research arises from the reflection of the need to improve pedagogical practices, which from the role of the educator should strengthen the reading comprehension in fifth and ninth grader students of basic education in the Departmental Educational Institution Tisquesusa of the municipality of Susa Cundinamarca, - urban zone- participants of the "Programa Todos a Aprender"

This is how from the qualitative approach of research, it was looked for in a part, to find the flaws in the pedagogical practices, on the other hand the coherence with the findings. It was carried out a proposal of positive change in teaching processes and by means of the implementation of didactic workshops based on the management of thought routines -immersed in teaching for understanding-. The actions from which it was concluded that the main function of the educator in the interactions with their students is to offer the adequate conditions to favor the learning, in this case, the comprehensible reading within a dynamic of the classroom practices that are only competence of the teacher committed to his work.

Keywords. Programa Todos a Aprender (PTA), pedagogical practice, reading comprehension, thought routines.

Introducción

El presente informe da cuenta del desarrollo del trabajo de investigación titulado: “Prácticas Pedagógicas que Fortalecen la Comprensión Lectora Mediadas por Estrategias del Programa Todos a Aprender (PTA)”. Corresponde al análisis de la problemática que se observó en el contexto del aula en relación con los vacíos existentes en los procesos de enseñanza de la lectura comprensiva, lo cual se ve reflejado en los bajos niveles que la mayoría de estudiantes de los grados 5° y 9° de educación básica presentan.

Con base en lo anterior, el propósito central de la investigación hace referencia a la identificación de las prácticas pedagógicas enfocadas al fortalecimiento de la comprensión lectora mediadas por el Programa Todos a Aprender (PTA) en la IED Tisquesusa.

El documento se divide en trece capítulos así:

El primero de estos presenta los antecedentes del problema, su planteamiento atendiendo al currículo y a las necesidades de la institución; también se contempla la justificación pertinente de la realización del proyecto, se da a conocer la pregunta de investigación y finalmente se plantean los objetivos que conducen al desarrollo de la misma.

El segundo capítulo hace alusión al abordaje teórico, el cual desarrolla los elementos sobre los cuales se sustentan las prácticas de aula o prácticas docentes, aspectos que se abordan en su análisis a partir de diferentes autores como Lerner (2008), Solé (1996), Smith (1980) y Dubois (1991) entre otros, cuyos aportes contribuyeron y orientaron el camino de esta investigación.

En el tercer capítulo se encuentra el esquema metodológico del estudio, en el cual se expresan el enfoque y tipo de Investigación, su alcance, diseño y descripción de la población con la cual se llevó a efecto.

El cuarto capítulo expone aspectos relevantes del contexto local, institucional, de las aulas y de las prácticas de los profesores involucrados en la investigación; se establece una relación clara entre factores asociados a la problemática sobre la cual se indaga y el contexto analizado. Además, se expone la descripción y el análisis de la situación problema según evidencias acopiadas a través de los diarios de campo, de documentos institucionales y de la aplicación de instrumentos para la recolección de la información.

En el quinto capítulo se presentan las categorías y subcategorías iniciales y emergentes de análisis, relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento, así como las relacionadas con el tema de investigación, para lo cual se presenta una definición operativa y conceptual de cada una de ellas con un sustento teórico apropiado.

Del capítulo sexto hacen parte las fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información, en el cual se presentan los resultados del proceso realizado y su relación con las categorías de investigación.

El capítulo séptimo da cuenta de los ciclos de reflexión en el proceso de la investigación acción, según la experiencia del equipo vinculado a la misma y al proceso que se realizó de acuerdo con el problema planteado y el análisis que de éste se hizo. A tal fin, se destacan las reflexiones individuales en relación con el seguimiento constante que permitió evidenciar las limitaciones sobre las cuales se requiere adelantar acciones de mejora. El octavo capítulo se

refiere al análisis de los resultados, en coherencia con las categorías enseñanza, aprendizaje y pensamiento, así como de las subcategorías implícitas en el tema de estudio; información que guarda coherencia con los ciclos de reflexión y los referentes teóricos de base, así como los aportes innovadores del proceso que se adelantó.

El capítulo noveno corresponde a las conclusiones generales del proceso realizado, las cuales son coherentes con los objetivos planteados, y e da respuesta a éstos y a la pregunta de investigación; de igual forma se plantean nuevas preguntas de investigación como consecuencia de las problemáticas que surgieron del análisis. También hacen parte de este capítulo las recomendaciones o sugerencias, enfocadas, no sólo a la continuidad del proceso, sino a la forma como en el contexto institucional se pueden considerar los resultados de este trabajo, avanzar en la intención de mejorar las prácticas de enseñanza y en consecuencia perfeccionar los aprendizajes.

El décimo capítulo enseña el análisis relacionado con la reflexión sobre la relación entre la teoría y la práctica, los aportes que se plantean en términos de la pedagogía para enriquecer el trabajo en el aula y establecer criterios propios frente a la información que se manejó a lo largo del desarrollo de la investigación, mientras en el décimo primer capítulo se da cuenta de las preguntas que emergen a partir de la investigación.

CAPÍTULO I

1. Antecedentes del Problema

1.1 Diagnóstico Institucional

El propósito de este apartado es exponer los antecedentes del problema seleccionado como tema de estudio. Presenta el análisis de las evidencias derivadas del trabajo realizado por los docentes investigadores a fin de identificar las posibles causas y explicaciones frente a la práctica pedagógica y su relación con el mejoramiento de la comprensión lectora de los participantes en el Programa Todos a Aprender PTA.

Se establece que en la Institución Educativa Departamental Tisquesusa se hace evidente el bajo desempeño de los estudiantes de 5° y 9° en el componente de comprensión lectora según los resultados de en las Pruebas Saber: los puntajes obtenidos en lenguaje y matemática fueron de desempeño mínimo (Ver Figura 1 y 2). A partir de dichos resultados el equipo investigador realizó encuestas a docentes y estudiantes sobre el tipo de prácticas pedagógicas que llevan a cabo en el aula y su eficacia (Ver Anexo 3).

A través, de los diarios de campo de los docentes investigadores, se lograron establecer los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes, especialmente en actividades que implican el proceso de interpretar un texto que cuenta con los cuatro niveles de comprensión - Literal, fragmentaria, inferencial y global- (Niño 2003 y Arrondo 2004). Se evidenció igualmente, que los estudiantes sólo pueden dar respuestas en el nivel literal, lo cual resulta de las dificultades en el desarrollo del proceso comprensivo en los niveles fragmentaria, inferencial y global. Situación contraria a la formación en competencias lectoras en el aula, ya que como

afirma Mendoza F. (2008): “en la enseñanza de la lengua corresponde disponer de una amplia y organizada serie de competencias -lingüística, textual y literaria-, que permiten tener las habilidades suficientes para establecer relaciones sistemáticas y conceptuales” (p. 58), transformándose así el individuo en un ser capaz de desempeñarse en cualquier contexto según sean sus destrezas lingüísticas.

Si dichas habilidades no se poseen, habrá repercusiones en los diferentes procesos de aprendizaje, en este caso, en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, en las que la mayoría de estudiantes muestran una difícil comprensión del lenguaje utilizado en los enunciados de un texto o de un ejercicio matemático. Así mismo, se presentan dificultades cuando se trata de dar sentido a aquello que leen, cuando corresponde reconocer el código comunicativo, identificar la temática global del texto, delimitar su significado, interpretar la información, establecer conclusiones y tomar una posición crítica frente al texto que lee, entre otros factores que hacen parte de la lectura comprensiva.

Con base en lo anterior, los docentes investigadores decidieron contrastar los hallazgos de los diarios de campo con los análisis de los resultados de las Pruebas Saber, Día E, pruebas internas y encuestas a docentes y estudiantes. En consecuencia, se identificó que las Pruebas Saber, como ya se había mencionado, evidencian un bajo índice en la comprensión lectora de los estudiantes de la IED Tisquesusa, tal como se observa en la figura 1 relacionada con los resultados de las pruebas Saber de los años 2012 al 2015:

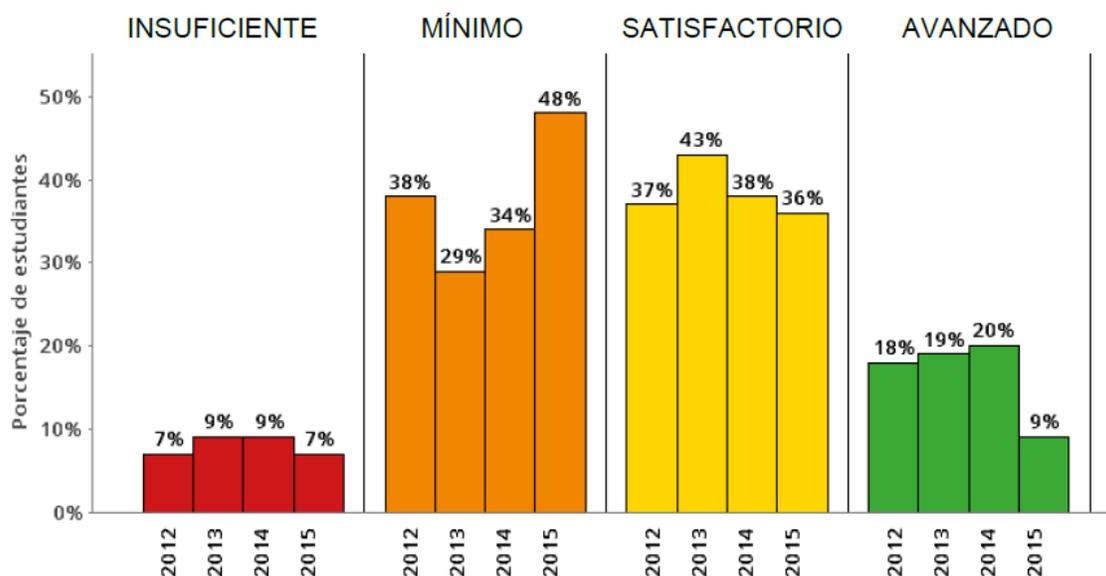


Figura 1. Resultados de las Pruebas Saber de la IED Tisquesusa en el área de Lenguaje 2012 – 2015 Grado 5° de Educación Básica.

Fuente: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2015.

La figura muestra que en los años 2012 al 2015 ha habido una variación en los porcentajes de los niveles que se presentan en las pruebas Saber, siendo la más significativa la del 2015, donde se muestra que el 48% de los estudiantes se encuentra en un nivel mínimo, mientras que la gráfica del 2013 se encuentra en nivel satisfactorio. Llama la atención que en el año 2015, solamente se ubica el 9% de los estudiantes en nivel avanzado, lo que significaría que existen indicadores representativos a nivel institucional de las falencias en los procesos de comprensión lectora; según los resultados de las pruebas acerca de las debilidades y fortalezas, en la figura 2 se condensan los mismos, donde además del cambio en los niveles de desempeño se observa que en lugar de mejorar, la curva se muestra inversa.

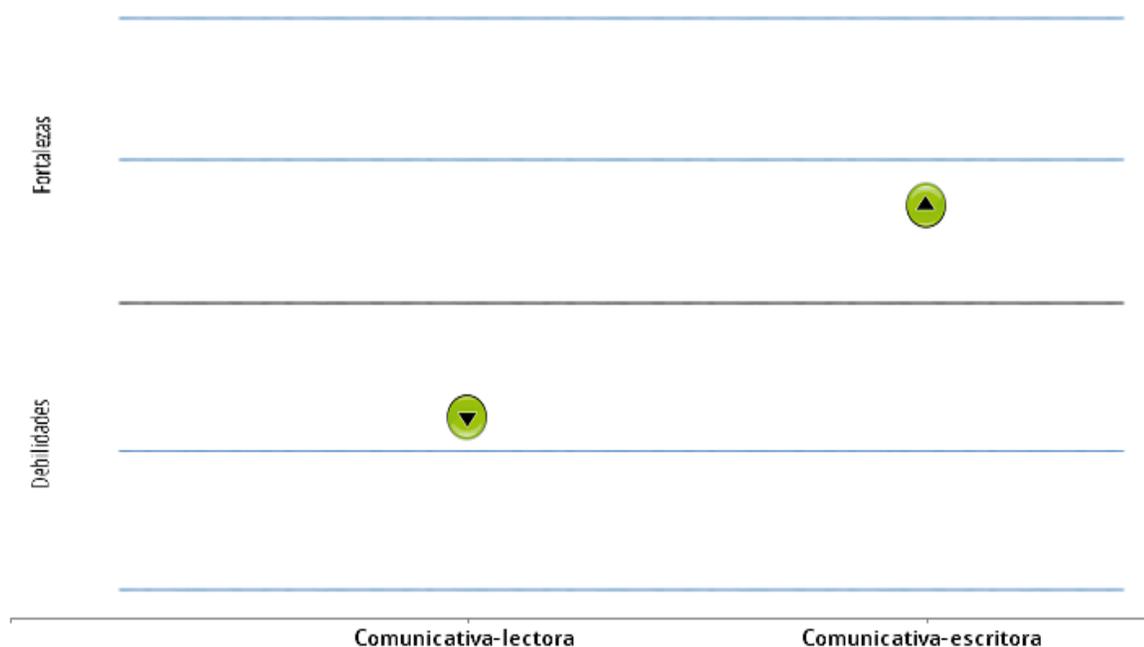


Figura 2. Debilidades y Fortalezas evidenciadas a través de las Pruebas Saber Grado 5º de educación básica.

Fuente: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2015.

La figura anterior permite identificar que los estudiantes del grado 5º tienen mayores deficiencias en los procesos de comunicación lectora, mientras que en la producción escrita hay mejores resultados. Sin embargo, se interpreta que no hay una línea de base general en el escenario institucional, que permita señalar una cualificación de los resultados obtenidos a través de las pruebas de Estado para el grado quinto de educación básica en el área de lenguaje.

En paralelo, los resultados del grado noveno en matemáticas son reveladores de la problemática existente, porque un porcentaje muy bajo de los estudiantes se ubica en nivel avanzado, según la figura 3.

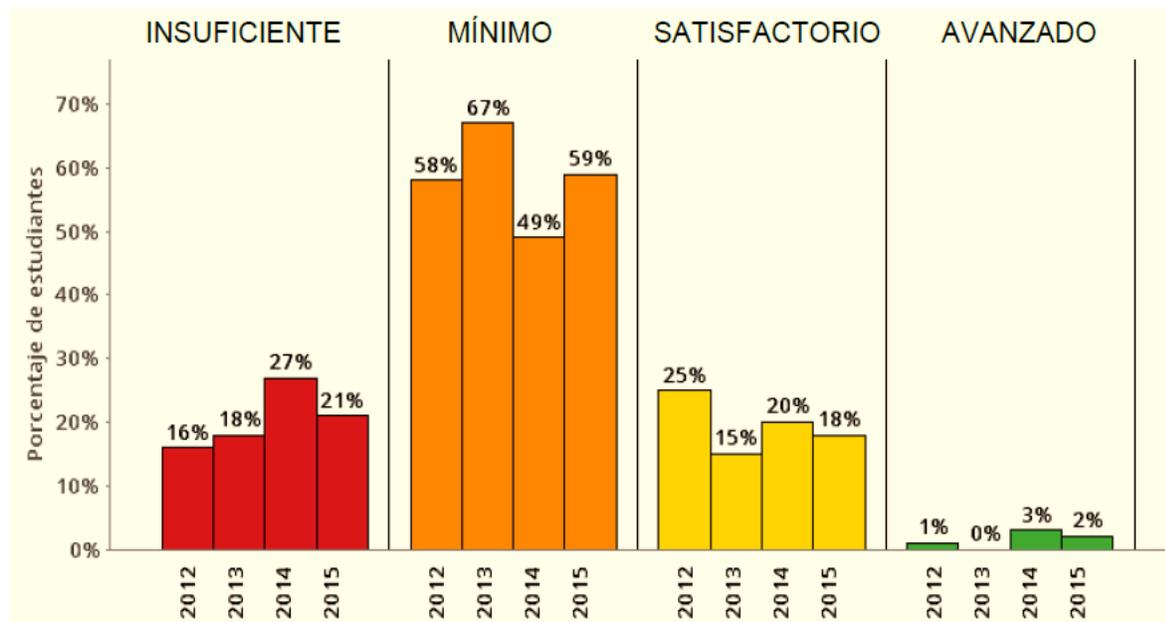


Figura 3. Resultados de las Pruebas Saber de la IED Tisquesusa en el área de Matemáticas 2012 – 2015 Grado 9° de Educación Básica.

Fuente: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2015.

En el año 2012 se presenta el mejor promedio con respecto a los demás años, ya que el nivel insuficiente manifiesta un 16%, el mínimo congrega el 58%, el satisfactorio concentra el 25% mientras que en el nivel avanzado se agrupa el 1%.

Los resultados en matemáticas del grado noveno, -según se expresan en la figura 4-, evidencian que la mayoría de estudiantes se encuentra en un nivel mínimo, lo cual confirma que las dificultades en esta área pueden estar relacionadas con el bajo desempeño en la habilidad de comprensión lectora, tal como se deduce del análisis comparativo de estas dos áreas fundamentales que se relacionan con la comprensión.



Figura 4. Debilidades y fortalezas de los estudiantes del grado 9° de Educación Básica en el área de Matemáticas.

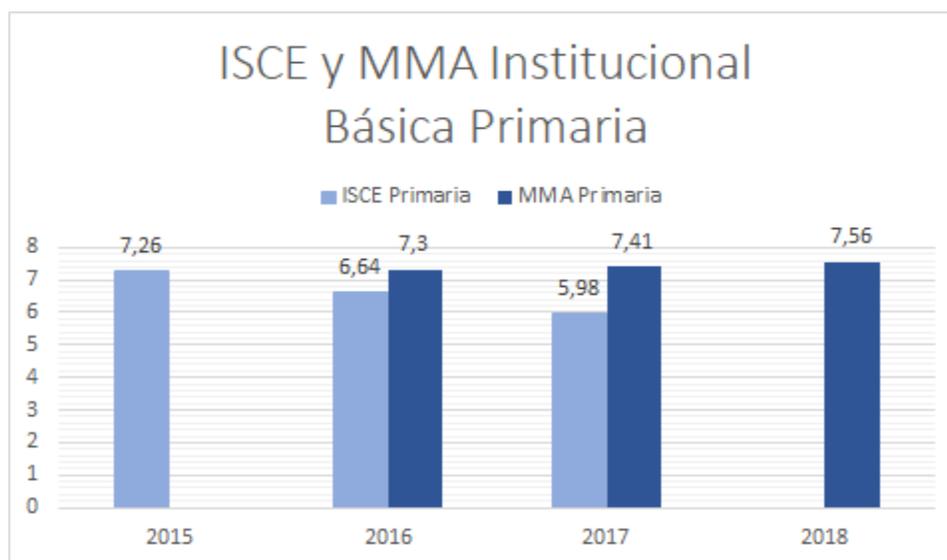
Fuente: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2015.

De los datos de la figura anterior se puede inferir que los estudiantes del grado noveno presentan fortalezas en comunicación, representación y modelación en los procesos matemáticos; en cuanto a razonamiento y argumentación el resultado es similar mientras que son débiles en formulación y resolución de problemas.

De otra parte, se revisó el reporte de la excelencia de los años 2015 al 2017, informe del Ministerio de Educación Nacional que permite visibilizar el estado de las competencias y aprendizajes en Matemáticas y Lenguaje de las Instituciones Educativas, y se analizó el resumen del Índice Sintético de calidad Educativa (ISCE)¹, sus componentes y la meta de Mejoramiento

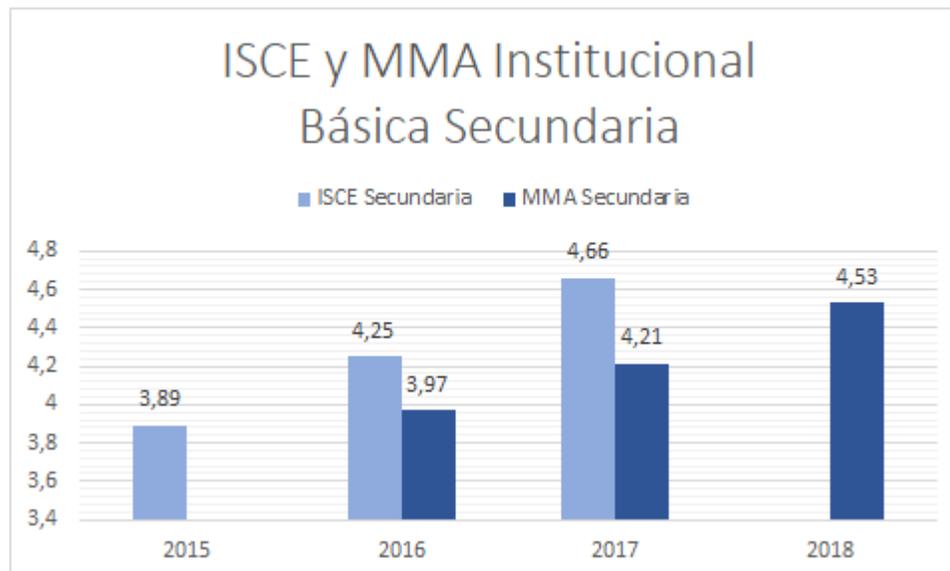
¹ El **Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE**, permite conocer cómo se encuentra un colegio en aspectos como progreso, eficiencia, desempeño y ambiente escolar. Mejorar el puntaje le permitirá a la institución obtener grandes beneficios, incluidos algunos económicos (MEN, 2015).

Mínimo Anual (MMA) a alcanzar en el 2018, Día E (Día de la Excelencia Educativa), según se muestra en la figura 5.



*Figura 5. Reporte de la excelencia 2015-2017 Básica Primaria.
Fuente: MEN - Reporte de la excelencia 2017. Día E.*

La figura anterior referida al reporte de la excelencia ISCE, el cual es una herramienta que permite evaluar de 1 a 10 el proceso de las instituciones educativas; por consiguiente, aplica a aquella en la cual se llevó a efecto la investigación, donde no se supera un promedio de 7.02% en el nivel de educación básica primaria. Este porcentaje define la necesidad de determinar los planes y acciones para el mejoramiento en aras de vincularse al logro de excelencia educativa propuesta del MEN. Situación similar a la que tiene ocurrencia en la básica secundaria, según se expresa en la figura 6.



*Figura 6. Reporte de la excelencia 2015-2017 Básica Secundaria.
Fuente: MEN - Reporte de la excelencia 2017. Día E.*

La figura anterior permite ver el ISCE de Básica Secundaria entre los años 2015 al 2017, año este último en el cual se nota un ascenso en los indicadores del reporte, pero con un promedio de 4.25%, lo que en general y en coherencia con el comparativo del MMA propuesto por el Ministerio de Educación, se encuentra por debajo del promedio Institucional, reflejando, no sólo las falencias existentes, sino el compromiso que debe darse en torno al mejoramiento y calidad.

La IED Tisquesusa, cuenta con un Sistema Institucional de Evaluación (SIE), el cual define una escala valorativa de la siguiente manera:

Desempeño Bajo: de 10 a 29

Desempeño Básico: de 30 a 39

Desempeño Alto: de 40 a 45

Desempeño Superior: de 46 a 50

Con base en estos rangos de valoración de los desempeños de los estudiantes, al finalizar el año escolar deben tener desempeño igual o superior al Básico para ser promovido. Además, se define una evaluación final por cada periodo académico (Ver Anexo 2), la cual es aplicada en cada una de las asignaturas; para el caso de este análisis, se evidencian los resultados de dichas pruebas para los años 2014 al 2016 según datos expresados para la básica primaria y secundaria respectivamente, en las siguientes figuras 7 y 8:

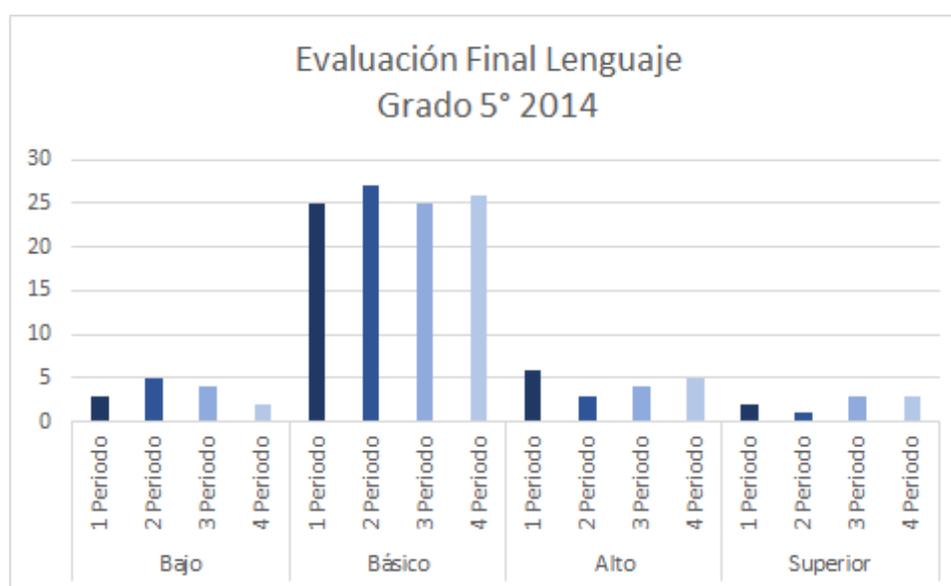
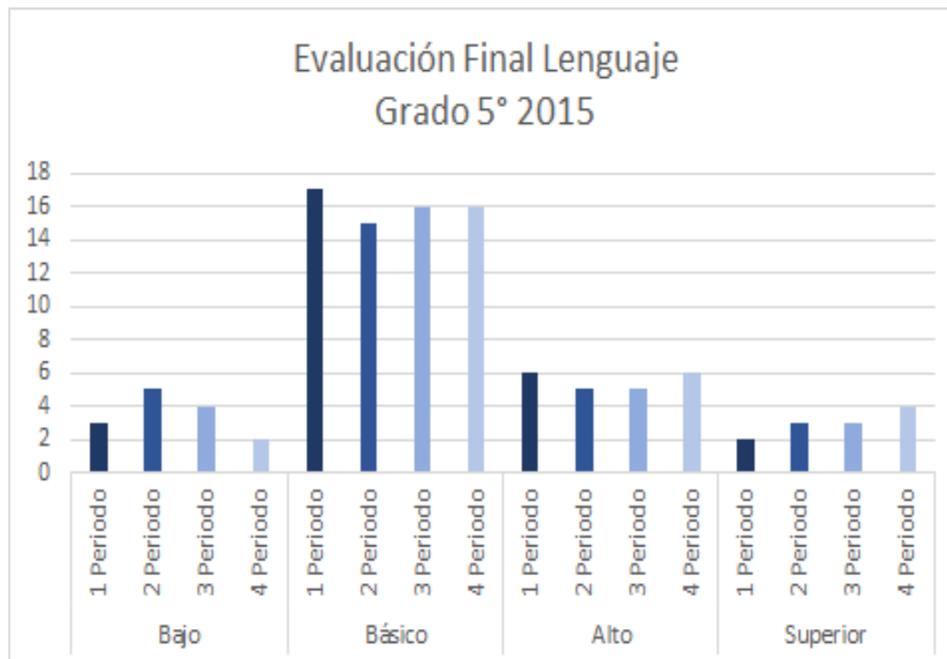


Figura 7. Evaluación final de cada periodo en el área de Lenguaje, Grado 5° año 2014.

Fuente: Elaboración Propia del equipo de investigación.

La anterior figura muestra, que en los diferentes periodos académicos para el año 2014, los estudiantes de grado quinto, en su mayoría, se ubican en el desempeño Básico (3.0 – 3.9) siendo muy escasos quienes se sitúan en los desempeños Alto y Superior.



*Figura 8. Evaluación final por periodo en el área de Lenguaje, Grado 5° año 2015.
Fuente: Elaboración Propia del grupo de investigación.*

Como se observa en la gráfica anterior referida a la evaluación final de estudiantes en el área de Lenguaje año 2015, los resultados según los indicadores subrayan un determinado porcentaje de estudiantes cuyos desempeños se ubican en el nivel Bajo, la mayoría se posiciona en el nivel Básico, siendo menor el número de ellos valorados con los niveles Alto y Superior. Resultados a partir de los cuales se interpreta la existencia de falencias en los aprendizajes en esta área, lo cual se considera una limitante al desarrollo de sus competencias comunicativas.

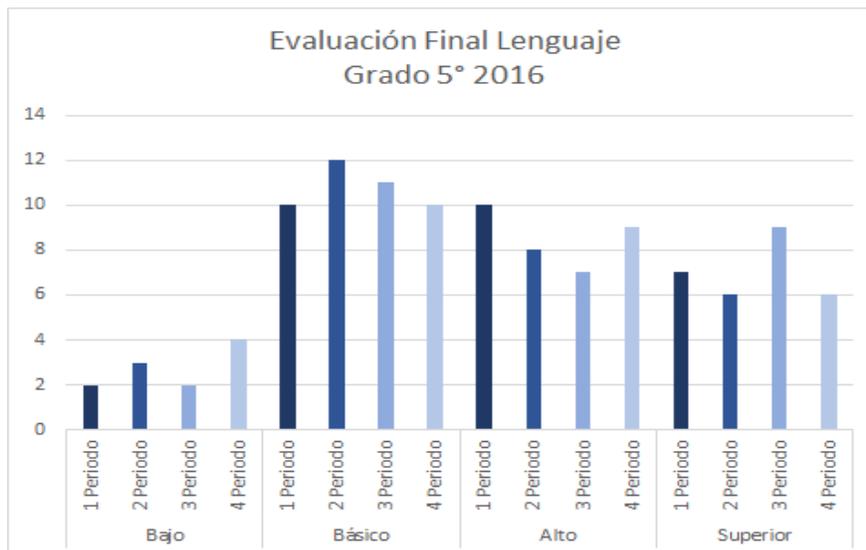


Figura 9. Evaluación final por periodos en el área de Lenguaje, Grado 5° año 2016.

Fuente: *Elaboración Propia.*

Para el año 2016 se muestra avance en los desempeños Alto y Superior, pero todavía persisten estudiantes ubicados en el nivel Básico, aunque se disminuyen los valores en el nivel Bajo. Datos que llevan a demostrar que, en el marco de los cambios en los procesos de aula, se provocan transformaciones sustanciales en los aprendizajes, lo cual resulta de mayor significación para los estudiantes.

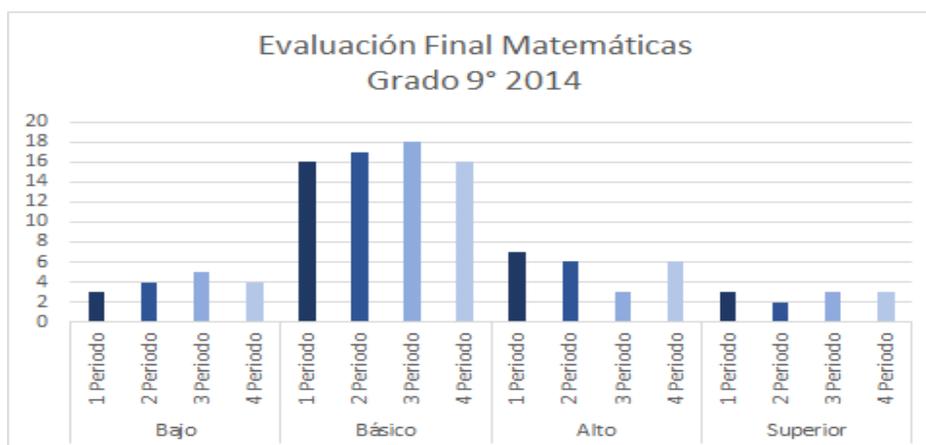


Figura 10. Evaluación final de cada periodo en el área de Matemáticas, Grado 9° año 2014.

Fuente: *Elaboración Propia del grupo de investigación.*

La figura anterior revela en el año 2014 que, en los resultados obtenidos a través de la Evaluación final de cada periodo, el mayor porcentaje estuvo ubicado en el desempeño Básico, lo cual lleva a interpretar la existencia de deficiencias en algunos estudiantes en el rendimiento académico del área.

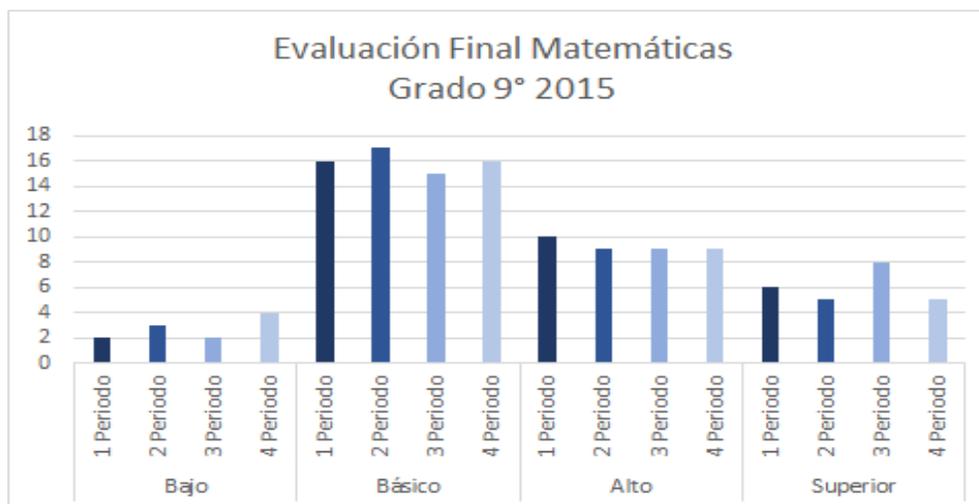


Figura 11. Evaluación final de cada periodo en el área de Matemáticas, Grado 9° año 2015
Fuente: Elaboración Propia.

La información recopilada en la anterior figura, expresa un mejoramiento en los desempeños Altos y Superior, y disminuye el porcentaje porque la mayor cantidad de estudiantes se ubica en el desempeño Básico.

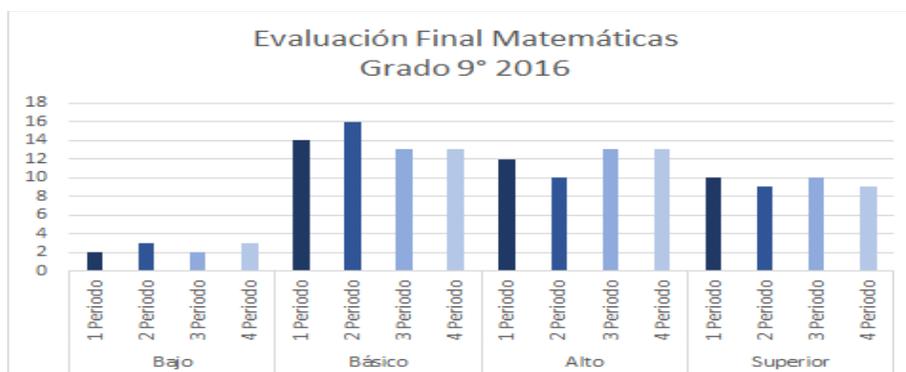


Figura 12. Evaluación final de cada periodo en el área de Matemáticas, Grado 9° año 2016
Fuente: Elaboración Propia

Para el año 2016, el desempeño académico mejoró notablemente con respecto a los años anteriores, ya que los desempeños Alto y Superior ascendieron y los demás han ido en descenso.

El objetivo de las gráficas antes expuestas, es mostrar los niveles de desempeño de los estudiantes de los grados quinto y noveno de educación básica respectivamente, desde donde se interpretan las falencias existentes en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, las cuales en determinado momento pueden estar asociadas al estado de desarrollo de las competencias básicas en éstas. Además, se reconoce la necesidad de ahondar en las fortalezas y debilidades de los educandos en torno a la comprensión lectora, así como en las prácticas de aula más cualificadas en términos de las actuaciones de los docentes en escenarios pedagógicos y didácticos encaminados a mejorar la acción educativa en el aula.

Para dar continuidad a la presentación del problema, se hizo la aplicación de las encuestas a 54 estudiantes y ocho docentes, con el objetivo de indagar sobre las problemáticas en el aula (Ver Anexo 3).

La figura anterior muestra un 28,57% de estudiantes que manifiesta que el desarrollo de las clases es divertida y se entiende con claridad, el 22,45% solicitan que se creen varios recursos para el desarrollo de las clases como talleres, guías, dinámicas y juegos, el 18,37% expresa que el lenguaje utilizado por el docente es claro, ya que maneja adecuadamente los conceptos; el restante de estudiantes declara que lo más importante debe ser la adecuada presentación del aula, utilizar medios tecnológicos para la exposición de las clases y que en las evaluaciones se tengan conceptos claros en la solución de ejercicios.

De otra parte, se encuestó a ocho docentes de la IED (tanto de primaria como de secundaria), con el fin de conocer sus puntos de vista en torno las prácticas pedagógicas y

establecer comparaciones con las circunstancias propias de aquellas relacionadas con las acciones en el aula del grupo de investigación; los hallazgos fueron los siguientes:

Desde la perspectiva de los estudiantes, las limitaciones más relevantes se relacionan con el bajo desempeño académico derivado del desinterés frente al aprendizaje, falta de hábitos de estudio, dificultades en los procesos de lectura y escritura, mientras que para los docentes, la mayor limitación se relaciona con las prácticas de aula y más exactamente con la didáctica, tal como se muestra en la gráfica 13.

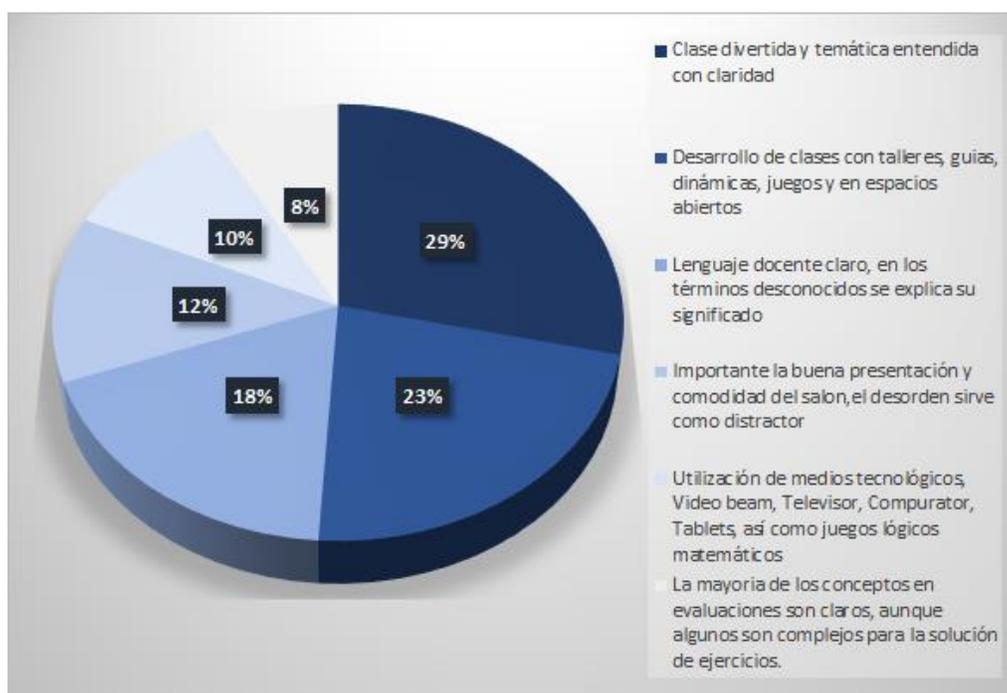


Figura 13. Resultados de encuesta a estudiantes de los grados 5° y 9°.

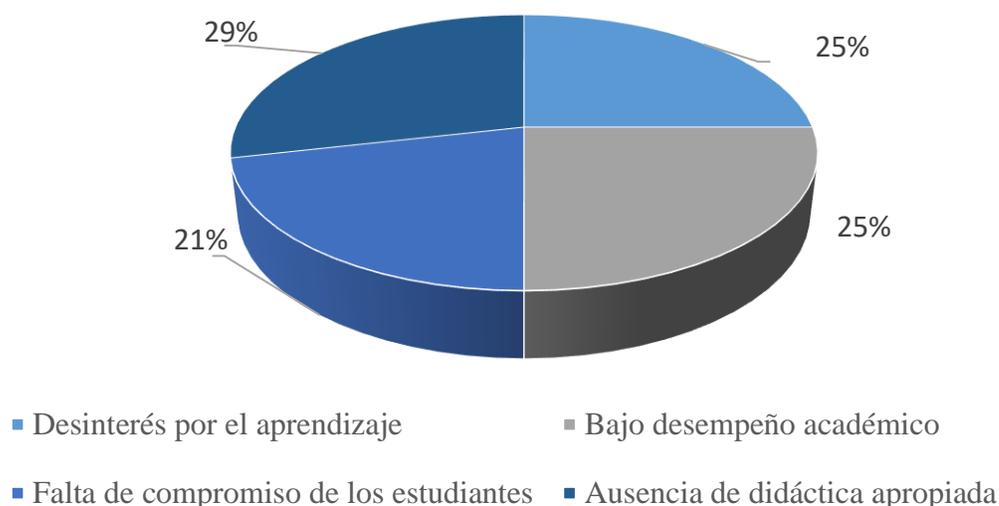
Fuente: Elaboración propia del grupo de investigación.

La figura anterior muestra un 28,57% de estudiantes que manifiesta que el desarrollo de las clases es divertida y se entiende con claridad, el 22,45% solicitan que se creen varios recursos para el desarrollo de las clases como talleres, guías, dinámicas y juegos, el 18,37% expresa que

el lenguaje utilizado por el docente es claro, ya que maneja adecuadamente los conceptos; el restante de estudiantes declara que lo más importante debe ser la correcta presentación del aula, utilizar medios tecnológicos para la exposición de las clases y que en las evaluaciones se tengan conceptos claros en la solución de ejercicios.

Se encuestó a ocho docentes de la IED (tanto de primaria como de secundaria), con el fin de conocer sus puntos de vista en torno las prácticas pedagógicas en el aula; los hallazgos fueron los siguientes:

Limitaciones más relevantes en el aula según docentes



*Figura 14. Análisis encuesta a docentes de la IED Tisquesusa
Fuente: elaboración propia del grupo de investigación.*

Según los indicadores de la gráfica anterior, las limitaciones más relevantes en el aula según criterio de los docentes, se ven reflejadas, desde la visión del 25% en el desinterés de algunos estudiantes frente al aprendizaje; otro porcentaje similar coincide en señalar el bajo rendimiento académico, el 21% está de acuerdo en manifestar que es la falta de compromiso de

los estudiantes, mientras el 29% está de acuerdo en indicar que hay ausencia de métodos, estrategias y recursos de enseñanza. Datos desde los cuales se interpretó que la didáctica es quizás el factor que más incide en las desmotivaciones, inactividad e indiferencia de algunos estudiantes en sus procesos de aprendizaje, lo cual va en contravía de la idea de un diseño curricular vinculado a los paradigmas que enfatizan la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, transformados en protagonistas de su propia formación y dispuestos a “aprender a aprender” para seguir aprendiendo durante toda la vida (Tünnermann B., 2011, p. 31).

En otras palabras, las limitaciones que existen en el aula pueden estar vinculadas a omisiones en la práctica de estrategias que promuevan un aprendizaje significativo acorde con los intereses, necesidades y expectativas tanto individuales como grupales, lo que a su vez no genera del todo un proceso didáctico que fortalezca la construcción continua y metódica del conocimiento, utilizando los aportes teóricos del paradigma constructivista en las diferentes áreas. Esta problemática a su vez puede tener relación con las desmotivaciones que se generan en los procesos de comprensión lectora, que en la actualidad a nivel institucional se enmarcan en la propuesta del Programa Todos a Aprender PTA, que no consigue del todo mejorar las prácticas de aula y movilizar los aprendizajes.

Al contemplar lo antes dicho, así como las limitaciones de los estudiantes, se cuestionó a los educadores si consideran que dicho programa contribuye a transformar eficazmente los procesos de aula, a lo que tan sólo el 25% responde afirmativamente; se preguntó si dicho programa permite mejorar el aprendizaje y las respuestas se fraccionaron entre el 33%; se preguntó igualmente si éste posibilita al educador transformar sus procesos didácticos en la

enseñanza de la lectura comprensiva, frente a lo que tan sólo el 17% responde afirmativamente; finalmente se cuestionó si el programa promueve competencias comunicativas, y las respuestas fueron afirmativas para el 25%.

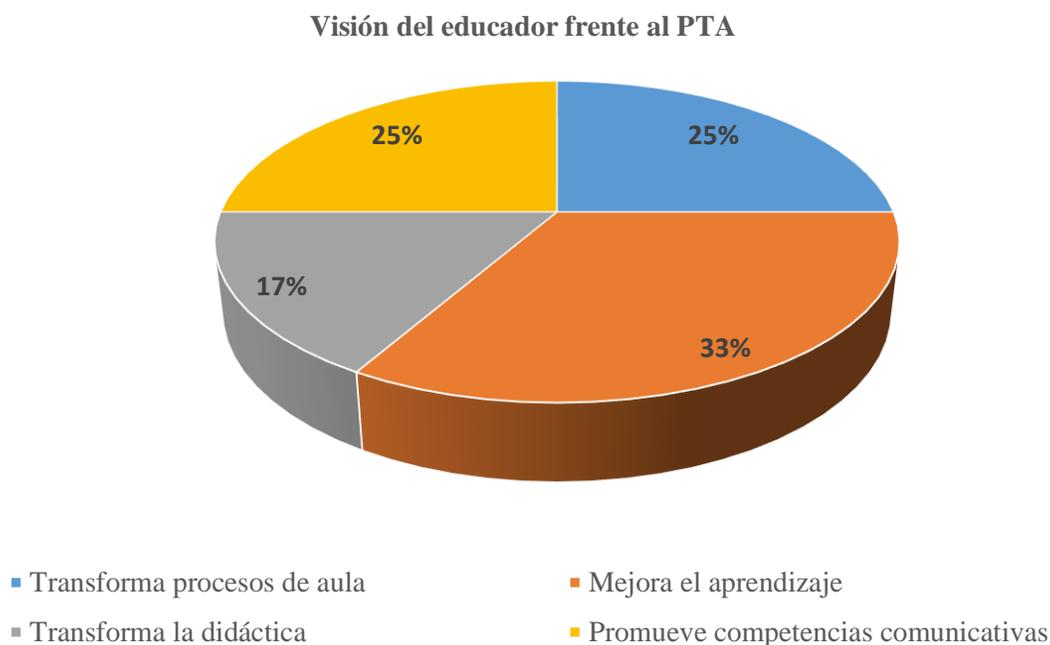


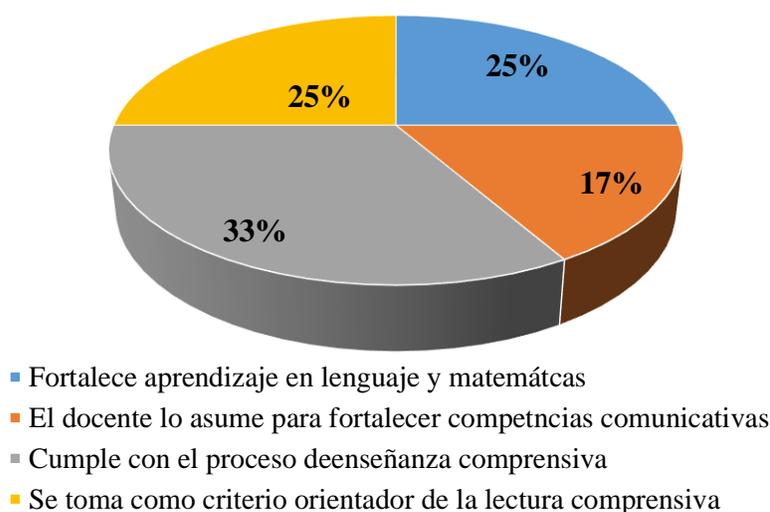
Figura 15. Percepciones de los docentes frente al Programa Todos a Aprender

Fuente: elaboración propia del grupo de investigación.

Si se consideran los resultados de la encuesta a docentes, se evidencia que no hay una visión generalizada sobre las bondades del PTA en el mejoramiento de las prácticas de aula. Situación desde la cual se indagó su relación con los procesos y orientación de lectura comprensiva, por lo cual se preguntó a los docentes si dicho programa fortalece los aprendizajes en Lenguaje y Matemáticas; sus respuestas fueron afirmativas para el 25%; se preguntó además si el docente lo asume como apoyo intencionado al desarrollo de las competencias comunicativas y el 17% expresa su aceptación frente a este hecho; se preguntó también si el programa cumple

con el proceso de enseñar a comprender un texto, cuestionamiento que mostró la percepción dividida entre el 33% que lo da como positivo y la otra mitad no lo ve de esta forma. Finalmente se cuestionó si la propuesta del programa es tomada como criterio orientador de la lectura comprensiva, frente a lo que el 25% responde de manera negativa, indicadores que se expresan en la siguiente figura:

PTA y fortalecimiento de Competencias Comunicativas



*Figura 16. Percepción del educador frente al PTA como estrategia de enseñanza.
Fuente: elaboración propia del grupo de investigación.*

De acuerdo con los anteriores indicadores, se puede señalar que el PTA no cumple del todo con su propósito de mejorar los aprendizajes en las áreas de lenguaje y matemáticas, dado que no se apropia como apoyo intencionado al desarrollo de competencias comunicativas; de ahí que no visibilice de lleno como estrategia de enseñanza de la producción textual, ya que no se valora del todo con un criterio orientador de la lectura comprensiva según los expresaron los docentes encuestados.

Las interpretaciones anteriores llevan a establecer que existe una problemática en el aula, la cual se puede explicar en dos sentidos: uno, relacionado con las falencias existentes en los procesos de la didáctica de la lectura comprensiva con incidencia en Lenguaje y Matemáticas, y dos, referido a las omisiones en torno a la adopción del PTA como estrategia que de manera organizada e intencionada se convierta en una guía del docente al promover las habilidades necesarias para que los estudiantes afronten exitosamente sus procesos de comprensión lectora. Situación en la cual se insertan los docentes que integran el grupo de investigación, razón por la cual enfocan su reflexión a través de este estudio, no sólo sobre la finalidad y trascendencia del PTA como estrategia pedagógica, sino acerca de la forma como al educador le corresponde apropiarlo para intervenir en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes, marco desde el cual se puede llegar a reconocer su impacto positivo en dichos procesos.

Lo anterior corresponde a un panorama general, en el cual el grupo investigador reflexionó sobre por qué las estrategias del PTA, aún reconociendo su importancia, no se apropia en las prácticas pedagógicas por parte del docente tanto en el aula de Lenguaje como de Matemáticas en los grados quinto y noveno de educación básica respectivamente. Fue así como la investigación se direccionó a realizar una aproximación a la realidad indagada a la cual se vinculan las prácticas pedagógicas asociadas al mencionado programa y su efecto positiva en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

1.2 Justificación

La realización de esta investigación fue necesaria e importante por las siguientes razones: buscó reflexionar sobre una de las necesidades de aula encontrada por el equipo de investigación encargado de orientar procesos de comprensión lectora en el aula de lenguaje y

matemáticas respectivamente; en coherencia con los hallazgos de esta indagación, se buscó aprovechar el PTA como mediación para la transformación de la calidad de los procesos de enseñanza y fortalecer competencias para la comprensión lectora de la educación básica en la institución seleccionada como escenario de investigación.

En consonancia con lo anterior, fue relevante porque se convirtió en una alternativa para el cambio requerido en el escenario elegido, derivado de la actuación de los docentes conscientes de la transformación de sus prácticas pedagógicas para mejorar y promover nuevos caminos a las acciones propias de su quehacer, siendo en este caso específico, el proceso de la lectura comprensiva. Reflexión que tomó como punto de partida el cuestionamiento que formula Quintana (s.f.) sobre, ¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión?, y la misma responde, “Porque queremos desarrollar lectores autónomos, a textos de distinta índole” (p. 45) competentes y estratégicos capaces de enfrentarse de manera inteligente

Lo anterior tiene relación con el desarrollo de las competencias comunicativas básicas en el área de Lenguaje y de Matemáticas, lo cual es igualmente coherente con las demandas educativas de la actualidad. De ahí, que sean importantes las acciones que como iniciativas de los educadores surjan para producir escenarios pedagógicos y didácticos sobre lectura comprensiva, lo cual los debe mantener motivados hacia la reflexión permanente en torno a las concepciones y acciones sobre las cuales les corresponde interactuar en el entorno del aula para producir cambios y solucionar problemas en el campo de la educación.

Conviene subrayar igualmente que, desde el campo educativo como escenario de conocimiento, con este trabajo se buscó interpretar una situación propia del salón de clases “para responder a la dinámica natural del cambio y a la contextualización de las transformaciones en el

entorno del aula, a la vez que asumir el reto de mejoramiento” (Iafrancesco, 1998, p. 12), de una de tantas dificultades que se encuentran en el desarrollo de la labor educativa. En este caso, se dio relevancia a la problemática que dificulta generar lectores efectivos, dadas las barreras derivadas de prácticas pedagógicas que descuidan el enfoque comunicativo para el fortalecimiento de competencias básicas para la lectura comprensiva, así como también se desperdician las bondades del PTA, sus principios básicos para fortalecer el rol de educador y potenciar habilidades lectoras en los estudiantes. Punto desde el cual se infiere que los docentes vinculados al grupo de investigación, son los primeros beneficiados con su realización, en la medida que se conviertan en gestores y orientadores de un proceso de aula que contribuya de manera principal al fomento de la voluntad de cambio, al incremento del interés por mejorar, por hacerse partícipes de la cualificación de los procesos educativos y de la toma de decisiones para buscar nuevas alternativas de enseñanza.

Simultáneamente, los estudiantes de los grados quinto y noveno de educación básica de la IED Tisquesusa, se ven beneficiados, en la medida que se les hizo partícipes de una posibilidad de aprendizaje de la comprensión lectora, para hacer válido el criterio de Solé (1987) cuando señala que, “comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo, es una condición indispensable, no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en la sociedades letrada” (p. 39). Opinión desde la cual se generó una motivación para la enseñanza y el aprendizaje a través de un trabajo cooperado entre estudiantes-docentes y mediado por el PTA.

El Programa Todos a Aprender, se ha elegido en este caso, porque además de ser establecido por el Ministerio de Educación Nacional MEN (2012), “busca mejorar los aprendizajes de los

estudiantes en las instituciones educativas en situación de dificultad en relación con el logro de aprendizajes en Lenguaje y Matemáticas” (p. 4), intención que en este entorno escolar se ha descuidado, a la vez que se está desaprovechando el mencionado programa como estrategia para fortalecer y transformar las prácticas pedagógicas en dichas áreas. Es allí donde la intervención docente se configura como un factor fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora, para que los estudiantes alcancen niveles satisfactorios de logro académico y potencien la capacidad de observación, atención y concentración, desarrollen y perfeccionen el lenguaje, mejoren la expresión oral y escrita, hagan su lenguaje más fluido, aumenten el vocabulario, mejoren la ortografía, desarrollen la capacidad de exponer los pensamientos propios, estimulen y desarrollen la curiosidad intelectual. Proceso que necesita que el docente forme estudiantes lectores y productores de textos, competentes y autónomos, con habilidades relevantes en todos los ámbitos de la vida; a este respecto Lerner (2008) considera:

Dicha alfabetización aunará esfuerzos para asegurar a los estudiantes el poder disfrutar y apropiarse de oportunidades de lectura y escritura que contribuyan a su desarrollo cognitivo y crecimiento personal. Lectores que puedan apropiarse de conocimientos que les permitan asumir posición propia, solucionar y enfrentar problemas o situaciones cotidianas. (p. 42).

En otras palabras, se requiere modificar e innovar las prácticas pedagógicas que no influyen de manera positiva en la adquisición de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes, y de esta forma se hizo en este caso. Se estableció la necesidad de incorporarlas a nuevas estrategias pedagógicas, que en el aula beneficien las competencias lectoras, que contribuyan a transformar la formación profesional del docente y a garantizar el aprendizaje constructivo para la comprensión lectora, base para la adquisición de aprendizajes que apoyan las

distintas áreas e impulsa procesos de mejoramiento de la educación lectora, como sugiere Lerner (2001):

Transformar la diversidad en una ventaja pedagógica, aprovechando las diferentes asignaturas para trabajar la comprensión lectora, atraer el interés del estudiante para desarrollar la habilidad de comprender lo que lee y expresar adecuadamente lo que piensa, esto les permitirá a los alumnos apropiarse de sus conocimientos, desarrollar sus competencias básicas, adquirir un rico vocabulario en descripción, practicar diálogo claro y fluido, manejar constante y adecuadamente los signos de puntuación, reconocer uso de mayúsculas, desarrollar estrategias innovadoras, de confrontación, de crítica y de análisis en la cual desarrollan sus habilidades para afrontar la realidad (p. 42).

Para asumir en contexto lo expuesto en los párrafos anteriores, fue necesario el reconocimiento que las prácticas reales de aula tienen que ver con las creencias, los mitos, las tradiciones, los imaginarios y las concepciones que los maestros tienen sobre cómo aprenden las personas y cómo se debe enseñar. Estas concepciones y creencias son el resultado de la propia experiencia del maestro y los esquemas de desarrollo profesional, que no se centran en la modificación de prácticas de aula siguiendo estrategias que promuevan intencionadamente su cambio. En consecuencia, esquemas de desarrollo profesional que no son eficaces para transformar las prácticas de aula, se deben cambiar por un trabajo centrado en el estudiante, a quien corresponde aprender para saber hacer en contexto.

1.3 Pregunta de Investigación

De acuerdo con el análisis de la información aportada por los diarios de campo, resultados de pruebas Saber, Día E, pruebas institucionales, ISCE, encuestas a docentes y estudiantes, se estableció que el problema relevante está asociado a las limitaciones que existen en las prácticas pedagógicas que subutilizan el PTA. Dichas acciones no fortalecen las

habilidades de los estudiantes para desarrollar la lectura comprensiva. Frente a esta deducción se planteó el siguiente cuestionamiento que direccionó el desarrollo de la investigación:

¿Cómo se perfeccionan las Prácticas pedagógicas mediadas por estrategias del Programa Todos a Aprender (PTA) para fortalecer la comprensión lectora en la Institución Educativa Departamental Tisquesusa de Susa Cundinamarca?

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo General

Analizar los cambios en las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora a partir de la implementación de estrategias del programa Todos a Aprender (PTA) en la Institución Educativa Departamental Tisquesusa de Susa Cundinamarca.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar prácticas pedagógicas y didácticas cuya incidencia limita el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes.
- Describir las prácticas pedagógicas orientadas al mejoramiento de habilidades lectoras de los estudiantes.
- Analizar la incidencia del uso de rutinas de pensamiento como parte de la propuesta del PTA en las áreas de lenguaje y matemáticas

CAPÍTULO II

2. Referentes Teóricos

El propósito de este capítulo es exponer el fundamento teórico de la investigación, que a la vez direcciona la respuesta a la pregunta orientadora y valida el logro de los objetivos formulados.

2.1 Antecedentes del Tema de Estudio

Cáceres, Núñez, Donoso & Guzmán, (2012), dan a conocer los significados que atribuyen los docentes a sus discursos y prácticas pedagógicas; en los hallazgos se destaca cómo el estudiante adquiere, aprende y desarrolla el lenguaje, la lectura, y junto con ello la comprensión de la misma; a partir de las explicaciones que los autores hacen sobre los procesos cognitivos implícitos en el aprendizaje comunicativo, se entiende éste como un acto interactivo entre el texto y el lector, quien finalmente otorga significado a partir de sus experiencias y conocimientos previos, en un contexto determinado.

Es importante el aporte de los autores a la comprensión sobre la forma como el acto de leer implica el desarrollo de diferentes habilidades de tipo cognitivo que van más allá de la simple decodificación y tienen que ver con la interpretación general del mismo. De otra parte, destacan la acción del educador como fundamento de la construcción de aprendizajes significativos desde la lectura comprensiva, según sean las estrategias, métodos y recursos de enseñanza. Aspectos que se relacionan con el tema de la presente investigación y por lo mismo se considera como un antecedente representativo.

Otra de las investigaciones rastreadas, se desarrolló en Chile por Preiss, Calcagni, Espinosa, Gómez & Grau (2014); se relaciona con el análisis de videos de clase en las áreas de lenguaje y matemáticas en el marco del programa de evaluación y acreditación docente, para reconocer las prácticas adecuadas y motivar la participación de los estudiantes. Es este uno de los factores interesantes para el caso, dado que se destaca el rol de educador como orientador de conocimientos con sentido y significado, cuya acción debe estar siempre enfocada al desarrollo de estrategias que promuevan el desarrollo de procesos de razonamiento para sobrepasar la idea de la enseñanza como transmisión. Este es un argumento que da luces en este caso, a la toma de decisiones enfocadas a la realización de actividades novedosas que contribuyen al fortalecimiento del pensamiento visible vinculado a la lectura comprensiva. Es además una invitación al cambio transformador en las prácticas pedagógicas del grupo investigador.

Valdivia y San Martín (2014), presentan los resultados de las prácticas de enseñanza de la lectura en los dos primeros años de la educación básica en el contexto de la Evaluación Docente chilena, desde donde se demuestra que la mayoría de los educadores desarrollan sus actividades de enseñanza de la lectura dirigiendo los procesos con actividades básicas y formulación de preguntas, lo cual no da protagonismo al estudiante para que desarrolle niveles de comprensión lectora.

Explican además los autores, la existencia de algunas falencias en los procesos de aula caracterizadas por el dominio del discurso docente con escasa participación de los estudiantes, con pocas oportunidades de ampliar vocabulario y adquirir conceptos metalingüísticos, por lo que se concluye que son restringidas las acciones que ponen en juego el desafío cognitivo para el estudiante en su condición de lector. Aspectos desde los cuales se amplió la intención de la

reflexión que aquí se propone en torno a la acción del educador, y fundamento para lograr un aprendizaje comprensivo de la lectura en lo cotidiano del aula.

De otra parte, en Brasil, Vellinho y Vargas (2015) desarrollan la investigación enfocada a la definición del perfil cognitivo de los alumnos con dificultades de aprendizaje en lectura y matemáticas, desde donde concluyen que los bajos perfiles cognitivos de los educandos están en dependencia de la escasa estimulación de los docentes en torno a las habilidades de comprensión en cada una de estas áreas. Al igual, en el contexto donde se desarrolló esta investigación, es presumible encontrar similares o diferentes dificultades de aprendizaje en lectura y matemáticas que son retos a enfrentar a través de las prácticas de aula.

Así mismo, Llamazares, Ríos & Buisán (2013), presentan en su trabajo, argumentos para señalar que las prácticas pedagógicas se deben desarrollar en pro de la comprensión lectora como mecanismo para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes en todas sus asignaturas. El estudio de corte cualitativo, identifica en los maestros la concepción sobre enseñar a comprender y las estrategias significativas para trabajar la comprensión lectora en el aula. Lo anterior se realizó a través de muestras (trabajos de los estudiantes) recogidas en los grados de preescolar, primero, segundo y tercero, en las que se identifican las falencias existentes, a la vez que, se propone la urgencia de vincularlos al desarrollo de estrategias y procedimientos de mayor nivel, que impliquen metas, planificación de acciones para su consecución y una permanente evaluación para ajustar o cambiar dichas acciones. Mismas acciones que se plantean en el caso de la presente investigación, por lo cual se considera la existencia de una articulación entre las metas del trabajo de los autores mencionados y éste.

En la misma dirección se encontró el trabajo de Rivas, Martin, & Venegas (2003), quienes consideran necesario plantear el debate acerca de la naturaleza del conocimiento que los profesores ponen en juego en sus prácticas cotidianas. Perspectiva desde la cual los autores presentan una experiencia realizada con alumnos de profesores universitarios, en la cual se analizan las conceptualizaciones que han ido construyendo a lo largo de su formación de grado acerca de los conocimientos que intervienen en la práctica docente. El aporte a este trabajo está en las precisiones conceptuales que orientan el desarrollo de la experiencia, así como la descripción de las características y aspectos metodológicos que permiten considerar las características de la práctica docente y los conocimientos que pone en juego el profesor.

Continuando con el tema de las prácticas pedagógicas, se halló el trabajo que presenta Espinosa (2014), en el que se destaca la labor del educador diligente, influyente, cercano a sus estudiantes, preocupado por sus procesos de aprendizaje, entusiasta a la hora de realizar sus clases dentro del concepto de una buena práctica de enseñanza y de un rol del educador como guía comprometido con el aprendizaje y con el proceso pedagógico. Se toman en cuenta las apreciaciones del autor citado como referente importante, en razón a que particulariza igual que en este caso, la práctica educativa como elemento fundamental del proceso educativo que privilegia tanto la labor de enseñar como de aprender.

Por su parte Fourés, Pozas, & López (2013), trabajaron con un grupo estable de veinte docentes de nivel primario, intentando llevar a la acción una metodología que contemple la complejidad de la práctica pedagógica, a la vez que acreciente en los docentes la confianza y la habilidad para realizar innovaciones didácticas. Describen las acciones realizadas alrededor de un eje que se sustenta en la revisión de la práctica docente, mediante una propuesta que

denominaron Programa de Capacitación en Acción. Esta investigación puntualiza en las reflexiones en torno a la importancia de la escritura de auto-registros como una forma de investigar en el aula, reconocer las problemáticas existentes y desde este marco, proponer alternativas de cambio. Proceso que en gran parte tiene articulación con el que aquí se presenta, y por lo mismo, se considera una experiencia importante para tener en cuenta en cuanto ayuda a descubrir o a identificar situaciones relacionados con la labor de enseñar.

Por otra parte, Ladrón de Guevard & Subiabre (2011), explican una investigación experimental asociada a la puesta en práctica de una propuesta pedagógica centrada en la lectura de relatos representativos de una localidad como parte de la pedagogía cultural y social, con el objetivo de lograr mejoras en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Básica. En la metodología se cuenta con la aplicación de una prueba estandarizada de comprensión lectora y la aplicación de un nuevo diseño de evaluación para medir los ítems de comprensión con narrativa pedagógica tomados del libro *Alerce, Cuéntame tus Cuentos* (Leal, 2009). Los resultados generales de la investigación permiten afirmar que los estudiantes se interesan en la lectura cuando corresponde a sus contextos de vida, permitiéndoles valorar sus raíces, rescatar los valores y crear lazos afectivos entre ellos y su comunidad, adquiriendo un aprendizaje significativo. Los aspectos aportados por este trabajo son relevantes en cuanto reflexión y acción que plantean a los docentes algunas situaciones y escenarios pedagógicos que contribuyen al desarrollo de las ideas pedagógicas que pueden ser de utilidad frente al reto de formar lectores con habilidades para comprender lo que leen.

En la misma línea de pensamiento, Chávarro y Pérez (2015) destacan en su investigación, las prácticas pedagógicas de los docentes de grado quinto, muestran cómo influyen los modelos

pedagógicos, los recursos didácticos, el ambiente escolar y las estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, además de la importancia que tiene la interacción con los estudiantes para lograr resultados satisfactorios. Se evidencia que, los docentes de las dos instituciones investigadas carecen de condiciones para promover acciones propias de acompañamiento en la formación de los estudiantes, y al mismo tiempo, de la transformación del saber.

Con fundamento en las investigaciones rastreadas, se ha construido una idea general acerca de lo que representa indagar en el aula como una forma de comprender e interpretar la realidad y los saberes que se intercambian en este escenario, así como los procesos y métodos que se deben perfeccionar para ponerlos al servicio de una educación con calidad. Desde este contexto se deduce, que los cambios que urgen en el caso que aquí se estudia, están asociados a las prácticas de aula de corte tradicional en las que priman procesos que en poco contribuyen al desarrollo profesional del educador, y en consecuencia, se limita la puesta en acción de una didáctica que responda a las necesidades e intereses de los estudiantes. En síntesis, lo que se requiere es cambiar prácticas de aula para mejorar el desarrollo profesional del docente y por consiguiente mejorar los procesos de aprendizaje.

2.2 Recorrido Teórico. Práctica Educativa y sus Componentes.

2.2.1 Práctica Pedagógica. El quehacer del docente en el aula puede ser analizado a través de varias perspectivas, siendo una de estas la que propone Díaz Q. (2006) al señalar que “el docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla, y así elaborar nuevos conocimientos” (p. 102), punto de vista que se toma como referente inicial de esta reflexión

teórica, dado que destaca el trabajo en el aula como motivo para llegar al descubrimiento del significado de la docencia que busca enseñar y construir nuevos conocimientos desde aquello que hace parte fundamental de un saber específico.

En consideración de lo antes dicho, para el caso, se reflexionó sobre las problemáticas de aula originadas en aquellas acciones de enseñanza que no han tenido la trascendencia esperada en el desarrollo de habilidades de los estudiantes para leer de manera comprensiva; es una autorreflexión que tiene efecto como espacio para la investigación, para la experimentación en el aula, para la comprensión del proceso educativo y de la función que cumplen los educadores en el mismo. Acciones que se han considerado relevantes en este caso, como posibilidad para entender de manera crítica aquello que se hace en el aula en relación con la práctica que busca promover el desarrollo de las competencias profesionales de quienes se formaron en la Maestría en Educación en la Universidad de la Sabana, a la par con el desarrollo de habilidades de sus estudiantes como lectores competentes.

Para hacer objetiva esta reflexión, se tuvo en cuenta que la práctica pedagógica “juega un papel fundamental en la formación del educador como escenario de confrontación de los procesos de formación, con las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo” (MEN, s.f., p. 5). De manera que con base en este criterio, se dio paso a la explicación de las situaciones implícitas en el problema, desde donde se vio la necesidad de realizar esta investigación, y de esta forma, dar paso a la propuesta de Bain (2007) (citado en Díaz 2006) cuando afirma que corresponde a los profesores, acciones a través de las cuales “razonan sus asignaturas, se interesan tanto por su disciplina como por otras muy diversas; son capaces de ejercer la metacognición: ejercicio de razonamiento, de reflexión, de

análisis sobre su quehacer cotidiano para valorar su calidad” (p. 287). Lo cual estuvo igualmente relacionado con el significado de transformación, en términos de modificar para mejorar y hacer evolucionar” como dice Iafrancesco (1998, p. 3). Además, para hacer un reconocimiento de los aspectos que explican las limitaciones en el ejercicio del aula centrado en aspectos didácticos y pedagógicos que permiten mejorar las formas tradicionales de enseñanza que no dan paso a la cualificación de dichos procesos para el aprendizaje de la lectura comprensiva.

En el transcurso de esta reflexión se tuvo en cuenta igualmente, que en la práctica pedagógica se requiere “disponer medios para aprender de ella, y a partir de ahí, saber tomar decisiones en situaciones nuevas y diferentes” tal como proponen Del Pozo, Miró, Horch & Cotacans (2016) cuando se refieren a la práctica reflexiva que finalmente es la que conduce a reconocer la realidad del aula y a partir de ésta, tomar decisiones para crecer profesionalmente. Acciones que son coherentes con el criterio de Zuluaga (1996) quien afirma que “La práctica pedagógica debe entenderse como un modo de ser, como una forma de funcionamiento de la institución que permite la apropiación de saberes, inserción en la producción e investigación, experimentación para apropiar conocimientos y reconceptualizar” (p. 89). En otras palabras, la práctica pedagógica es la actividad que permite al docente aportar medios, conocimientos y acciones en el aula, con el propósito de tomar decisiones sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje exitoso.

Para continuar con el abordaje sobre la significación de la práctica pedagógica, se toma en cuenta el postulado de García-Cabrero, Loredó y Carranza, G. (2008) cuando señalan:

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de

docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (p. 2).

Estos últimos autores coinciden en sus apreciaciones con las de otros antes mencionados, ya que todos vinculan la práctica del docente con la reflexión, al considerar que es en últimas el recurso que permite el reconocimiento de las falencias que se generan en el aula, y a la vez, posibilita introducir los cambios pertinentes según sean las posibles causas. Al apropiarse lo anterior, en el presente estudio se asumió la investigación como acción reflexiva en torno a las experiencias del aula que buscan mejorar en los y las estudiantes sus competencias para la lectura comprensiva siguiendo las pautas del PTA como estrategia para lograrlo. De ahí que el trabajo realizado tuvo plena relación con la investigación acción tal como se plantea en la ruta metodológica, porque ayudó al colectivo de investigación a descubrir, no solo el problema existente, sino las estrategias que mejoran sus prácticas. De esta forma se logró poner en contexto la siguiente afirmación de García-Cabrero et al. (2008):

La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (p. 4).

Para cerrar este numeral, es pertinente resaltar la práctica pedagógica como una perspectiva, cuya meta es el logro de la calidad de los procesos del aula, caracterizada por las acciones del docente y el rendimiento académico de los estudiantes. Hechos que exigen la preparación profesional de los educadores, su actuación didáctica e intervención eficaz para enfrentar el reto que le ha sido encomendado.

2.2.2 Práctica Educativa y Pedagogía. La práctica educativa hace referencia al logro de la eficacia en las actuaciones del docente en el aula y su incidencia en el rendimiento o aprendizaje exitoso de sus estudiantes, en una lógica de relación entre sus saberes y la forma como los aplica en la realidad de la enseñanza. Estos son procesos que tienen una relación estrecha con la pedagogía, si se entiende ésta como “un constructo teórico en permanente reflexión epistemológica, esencial en todos los procesos y desarrollos de la educación” (Castaño, 2012, p. 39); esto equivale a decir que la pedagogía es fundamental como opción teórica que permite al educador entender aquellos procesos en los que tanto estudiantes como docentes son protagonistas en el aula. De ahí, que esté ampliamente relacionada con la práctica educativa en cuanto saber, praxis y didáctica, aspectos que se hallan inmersos en las iniciativas que el docente desarrolla en “el diseño, ejecución y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje, orientados a lograr avances importantes en torno al desarrollo de las competencias de los estudiantes” (Castaño, 2012, p. 39).

La comprensión a la que llega el grupo de investigación a partir de lo antes dicho, es que la pedagogía es una construcción teórica y una reflexión sobre la práctica, sobre los saberes, sobre los contenidos y sobre la didáctica; permite que el docente se ubique en un tiempo y un espacio, le propone las condiciones sobre las cuales debe direccionar su práctica en el aula. Desde la reflexión sobre sus acciones, se crearon mecanismos para mejorar con una orientación más clara hacia el aprendizaje, por lo que la inclusión de la didáctica de la comprensión lectora fue determinante para el logro de las metas propuesta con esta investigación.

En este sentido, se puede señalar que las prácticas educativas son acciones en las cuales el docente desarrolla la acción pedagógica, le permiten el desarrollo de su quehacer en íntima

relación también con la reflexión sobre las teorías y enfoques pedagógicos a partir de los cuales construye sus prácticas educativas. Pues como señala Zambrano (2006), “La pedagogía reflexiona la educación, los aprendizajes, la enseñanza y la escuela” (p. 44). Por esto, la pedagogía se puede entender como un concepto amplio que contribuye al educador a interpretar los problemas fundamentales que se le plantean en la intervención en el aula, sin que esta se vea ajustada “a cuestiones meramente instrumentales donde la tarea del docente se reduce a la acertada elección de medios y procedimientos” como dice Pérez G. (2002, p. 97). En otras palabras, la pedagogía va más allá de la aplicación de normas y procedimientos técnicos propuestos por muchos de los enfoques o paradigmas que el docente puede encontrar en relación con la epistemología de la educación, por lo tanto, se debe centrar en la reflexión sobre los hechos vivos que suceden en el aula para diagnosticar problemas y proponer soluciones adaptadas al caso.

Lo dicho hasta aquí lleva a tomar en consideración las pretensiones de este trabajo, que se detiene en el análisis de la intervención docente en el aula a partir de la experiencia cotidiana, de los significados de las vivencias tanto de estudiantes como de los profesores que conforman el equipo de investigación, cuyas actuaciones específicas en los procesos de enseñanza de la lectura comprensiva tienen una significación propia de este contexto y donde se pone en juego su capacidad investigativa sobre los efectos de sus prácticas de aula en las áreas de Lenguaje y Matemáticas respectivamente.

Al sintetizar los argumentos expuestos hasta aquí, se puede señalar que existe una relación estricta entre práctica educativa y práctica pedagógica, en cuanto procesos de reflexión para el cambio que urge en torno al intento de contribuir a modificar aquellas prácticas de aula

que desde la reflexión y el análisis revelan la existencia de un problema concreto; en coherencia con esto, se buscó potenciar el aprendizaje de la comprensión lectora, toda vez que el problema que se ha analizado tiene que ver con las falencias de tipo didáctico que llevan a que dicho aprendizaje no sea efectivo.

En las acciones antes mencionadas se tuvo claro que así como hay una interacción entre práctica educativa y práctica pedagógica, cada una de éstas posee características particulares; es así como la práctica educativa hace referencia al conjunto de acciones que orientan sobre cómo enseñar, corresponde a la experiencia del docente, a su conocimiento y capacitación sobre los contenido que enseña y por ende, su actividad se centra más en las teorías. Por otra parte, la práctica pedagógica es la realización en el aula, de actividades que a través de la didáctica, permiten la enseñanza para la adquisición de nuevos conocimientos; es lo que hace el docente al usar estrategias, recursos, métodos de enseñanza para que sus estudiantes aprendan exitosamente.

2.2.3 Formación del Docente y Saber Pedagógico. Este análisis lleva igualmente, al reconocimiento de la necesidad que el docente tenga una formación sólida en relación, no sólo con la práctica educativa como se ha expuesto, sino con el saber pedagógico, que como dice Díaz (2006) “es el deber ser de la actuación profesional del docente, como mediador y formador (...) en su ejercicio de ir enseñando y construyendo saberes en los diversos espacios de mediación” (p. 102). De ahí que, el saber pedagógico se convierta en el eje articulador de los procesos formativos en el aula, por lo que Cárdenas, Soto, Dobbs & Bobadilla (2012) se refieren a éste para señalar:

El saber pedagógico se puede concebir como una episteme, una producción de conocimiento identitaria para la profesión docente. Uno de los referentes para esta construcción epistémica son

las representaciones que los profesores han construido sobre su trabajo cotidiano en espacios discursivos y relacionales. Esta perspectiva tiene un fuerte sustento en la teoría de las representaciones sociales. Las representaciones son una forma de apropiarse de la realidad otorgándole sentido y significado, reconstruyéndola en el sistema cognitivo e integrándola en el sistema de valores, de acuerdo con los contextos sociales históricos e ideológicos en que viven los individuos (p. 41).

De acuerdo con la anterior referencia, se puede extraer que el saber pedagógico además de ser eje articulador de los procesos de enseñanza, se configura como el acto de pensamiento o conocimiento a través del cual los docentes establecen una relación con la realidad del aula y del contexto de la escuela en general, por lo cual se asume como aquellas características propias del colectivo docente dentro de la institución educativa, espacio en el cual se socializa el conocimiento de acuerdo con unos parámetros según se establece en sus principios pedagógicos, sus afines y propósitos que la hacen única, donde los docentes también realizan su quehacer de una manera específica.

El saber pedagógico tiene que ver entonces, con la “enseñanza como actividad interpretativa y reflexiva, en la que los docentes dan vida al currículo con sus valores, sentido y teorías pedagógicas” (Cárdenas, Soto, Dobbs & Bobadilla, 2012, p. 44). Es decir, que este saber se ve reflejado en las acciones prácticas del aula, en su discurso, en sus métodos, estrategias y recursos de enseñanza según sea el campo de conocimiento en las diferentes áreas del plan curricular, fundamentadas en una relación teoría-práctica, según lo explica Zuluaga (1979) cuando afirma:

Práctica pedagógica, pues, es una noción que designa: 1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía. 3.

Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (p. 10)

Estos factores propuestos por Zuluaga, hacen referencia de manera particular a la forma como en la escuela se llevan a la práctica los procesos de enseñanza, regidos por unos parámetros a través de los cuales se hace visible la relación teoría-práctica en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje. Esto llevado al escenario de la presente investigación, tiene que ver con la forma como se ha apropiado la práctica de enseñanza de las competencias comunicativas y más exactamente lo referente a la comprensión lectora siguiendo unas pautas que, sin embargo, no han redundado en una intervención que resalte la calidad de los procesos de aprendizaje.

Por lo antes mencionado, se ha llegado aquí a señalar la existencia de una problemática vinculada a la escasa claridad con la que se plantean los objetivos de enseñanza de la comprensión lectora, para que tengan más significación y eficacia en los aprendizajes y por ende en los resultados valorativos tanto de las pruebas internas como externas en torno a la comprensión lectora en las áreas de Lenguaje y Matemáticas.

2.2.4 Didáctica y Práctica Educativa. Estas hacen parte de las áreas fundamentales del plan curricular, por lo que se contempla en este caso como un nuevo componente de la práctica educativa que incluye “contenidos, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro-alumno, recursos materiales y horarios” (Díaz, Lule, Pacheco & Rojas, 2005, p. 18). El currículo se refiere entonces al proceso de planificar la práctica educativa según los contenidos y las actividades que de manera intencionada orientan las acciones que se desarrollan en lo cotidiano del aula según lo proponen los sistema educativos;

el currículo trata de cómo el proyecto educativo se realiza en la aulas (Kemmis, 1988, p. 12); concepto que encierra el desarrollo práctico, la dinámica de las prácticas educativas y potencia el valor formativo del conocimiento pedagógico para los profesores (Gimeno S., 2002, p. 142). De donde se infiere que el currículo es también un componente importante del tema que se ha venido desarrollando donde la didáctica cobra igualmente un puesto relevante.

Siguiendo a Hernández (2010), la didáctica es una disciplina que se inserta en el ámbito pedagógico, y por lo mismo corresponde en este caso ahondar en su significado, en cuanto se supone que es una más de las directrices del trabajo que se llevó a efecto en el aula. La didáctica como concepto y como práctica tiene importancia en la formación pedagógica, por consiguiente, es un tema que debió ser abordado para dar mayor claridad al tema de estudio. A tal fin se tomó en cuenta el concepto de Picco (2015) a través del cual se concibe la didáctica como:

Una disciplina (...) dedicada a la explicación, comprensión y orientación de la enseñanza, entendida ésta como aquella práctica social que conforma su objeto de estudio. Esta disciplina se caracteriza por la producción de un corpus propio de conocimientos, así como también por la integración de saberes de otras disciplinas que le permitan alcanzar sus finalidades (p. 1).

En otras palabras, la didáctica tiene que ver con la forma como se enseña una determinada área del conocimiento o del plan curricular, se refiere a las prácticas de enseñanza en el contexto del aula, y como señala Picco (2015), las pretensiones normativas de la didáctica implican la elaboración de orientaciones tendientes a la concreción de buenas prácticas de enseñanza” en el sentido epistemológico y ético” (p. 151). En concreto, la didáctica implica las formas como el docente interviene para proveer conocimiento a sus estudiantes, implica la manera como dirige

sus actividades pedagógicas para favorecer la construcción de saberes específicos de las diferentes áreas y en la cotidianidad del acto educativo.

Para cerrar este numeral, se puede señalar que se han abordado los componentes considerados importantes para la comprensión del conjunto de aspectos que se pueden tomar como base del proceso que se desarrolló en el aula y, por tanto, permiten entender y explicar la relación de éstos desde la teoría.

2.3 Comprensión Lectora como Proceso de Aprendizaje

Leer de manera comprensiva no es un proceso simple, es un acto de producir sentido en el cual entran a jugar un papel fundamental las competencias comunicativas, tema con el cual se inicia el desarrollo de este epígrafe.

2.3.1 Competencias Comunicativas. Atendiendo a esto y al propósito central del proceso de investigación que busca establecer la relación entre prácticas educativas y lectura comprensiva, se consideró fundamental tener claridad en los conceptos que representa este aprendizaje desde la perspectiva de las competencias comunicativas. Fue necesario considerar esta temática a partir de la precisión sobre aquello que representa ser competente, lo cual se ha relacionado con el saber hacer en un contexto determinado. Por lo tanto, las competencias comunicativas a decir de Niño, (1994) “se entienden como el conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades de emisor y receptor que lo capacitan para comprender o producir adecuadamente mensajes dentro de contextos socio-culturales específicos” (p. 56). Este criterio es importante como punto de partida para entender que la comunicación basada en competencias incluye las personas (emisor- receptor) y su capacidad para comprender y hacer que le

comprendan aquello que quiere comunicar. El contexto además es relevante por cuanto es en éste donde se producen los actos comunicativos, de ahí que el escenario escolar resulte uno de los que mayor incidencia tiene en los aprendizajes comunicativos.

Otro de los autores que hablan a este respecto es Mendoza (2003), quien explica que “competencia comunicativa es el conjunto de habilidades y conocimientos operativos que van más allá de los meros saberes lingüísticos que intervienen en los actos comunicativos” (p. 47). Criterio en el que hay claras coincidencias con el que expone Niño, en cuanto los dos autores consideran habilidades y conocimientos de las personas para comunicarse y poner en uso la capacidad de interacción comunicativa, lo cual implica al individuo o sujeto, sus niveles de conocimiento, la diversidad de destrezas, estrategias y recursos que emplean al accionar actos comunicativos yendo más allá del simple hecho de hablar, escuchar, leer y escribir, que son habilidades básicas que posee toda persona, pero que son fundamentales cuando se trata de promover seres competentes para comunicarse.

Uno más de los conceptos que tiene gran importancia es el que propone Dell Haymes (1996) cuando al referirse a esta competencia señala:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (p. 27).

Según se ha citado, la competencia comunicativa hace referencia no sólo a la capacidad que la persona desarrolla para comunicarse, sino a la forma como lo hace en su ambiente natural gracias a la apropiación de la lengua materna que es la que se aprende dentro del grupo

sociocultural del que se hace parte. De ahí la importancia que este autor da al contexto, a la experiencia que es la que enfrenta a la persona para hacer uso de esa capacidad de comunicarse con los demás, práctica que en la escuela debe resultar lo suficientemente significativa como para permitir que los educandos logren expresarse con propiedad bien sea en forma oral o escrita. Las competencias comunicativas se afianzan en el contexto sociocultural de la persona y varían según las condiciones que éste le ofrece desde el hogar, y luego se refuerzan en el entorno escolar, donde se enfatiza el uso del lenguaje a través de sus manifestaciones orales y escritas dentro de un proceso pedagógico orientado por el docente.

Dice el MEN (2006) que “el desarrollo de las competencias en lenguaje es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida” (p. 27), factor que se debe tener en cuenta a la hora de indagar acerca de las condiciones socioculturales que tanto en el hogar como en la escuela se ofrecen al sujeto para el enriquecimiento de sus competencias comunicativas. En cuanto a este último término, es necesario puntualizar que también el MEN (2006) define tres tipos de competencias que debe desarrollar el sistema educativo:

Competencia Interpretativa. Capacidades enfocadas a orientar el sentido de un texto, de una proposición, de un problema, de un mapa, de un esquema, de argumentos a favor o en contra de una teoría; es decir, se funda en la construcción global y local de un texto o gráfico. En otras palabras, “implica comprender el sentido de un texto, entendido como un tejido complejo de significación” (Cárdenas, 1999, p. 55). Las acciones se encuentran orientadas a identificar y reconocer situaciones, el sentido de un texto, proposición, problema, gráfica, mapa, imagen, video, esquema, de los argumentos en pro o en contra de una teoría o de una propuesta, entre otras; es decir, se funda en la reconstrucción local y global del texto.

Competencia Argumentativa. Tiene como fin dar razón de una afirmación y se expresa en el porqué de una proposición en la articulación de conceptos y teorías, en la demostración temática, así como en la organización de premisas para sustentar una conclusión y en el establecimiento de relaciones causales. Se define como “el proceso mediante el cual una persona expone sus puntos de vista acerca de temas de actualidad, problemas sociales, políticos y situaciones de la vida diaria, dando a conocer de manera clara y abierta las razones o argumentos que sustentan sus ideas” (Motta, 2002, p. 39). Esta se utiliza con diferentes fines comunicativos; convencer a una persona, hacer que cambie de opinión, prometer, engañar, demostrar, vender y dar una explicación entre otras.

Competencia Propositiva. Implica la generación de hipótesis, resolución de problemas, construcción de mundos posibles en el ámbito literario, el establecimiento de regularidades y generalizaciones, la propuesta de alternativas de soluciones a conflictos sociales, a la confrontación de perspectivas presentadas en un texto. “Es expresar con razones una cosa para conocimiento de uno o para inducir a adoptarla. Presentar argumentos en pro y en contra de una cuestión, a la vez que ofrecer, a la aceptación de un plan. Determinar o hacer intención de ejecutar una cosa, producción y creación” (Pérez, Gallego, Torres & Cuellar, 2004, p. 21).

Según estas competencias, el proceso que debe desarrollar un estudiante para potenciarlas tiene que ver con el conocimiento para la comprensión y producción, representaciones más importantes del proceso comunicativo; pues no se puede olvidar que la comunicación es la función primaria del lenguaje. Por lo mismo, corresponde potenciar la habilidad para hacer uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa; eso implica que el docente asuma la tarea que le compete en sus procesos de enseñanza, porque es allí donde se contextualiza el aprendizaje y cobra sentido lo que el estudiante logra al poder comunicarse de manera adecuada con los demás de su entorno. Es por esto que el proceso que se implementó con el grupo escolar, buscó fomentar no sólo competencias de enseñanza sino de aprendizaje para contribuir a mejorar las condiciones en las cuales los estudiantes deben hacer uso de la comunicación.

En síntesis, las competencias comunicativas se relacionan con las habilidades que los individuos ponen en juego para poder comunicarse de manera adecuada con los demás en su contexto; es por lo mismo que Lomas (2006) afirma que estas son:

El conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que el hablante/ oyente, lector/ escritor deberá poner en juego para producir y comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (p. 45).

Lo antes mencionado expresa que, al aprender a usar una lengua, no sólo se aprende a construir frases gramaticalmente correctas, sino también y sobre todo, a saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar. Esto implica un aprendizaje que bien orientado en el aula lleva a que los educandos tengan claros los procedimientos que deben manejar cuando se trata de establecer una adecuada comunicación con quienes lo rodean. A su vez, esto le va a permitir expresar sus ideas, emociones, sentimientos, percepciones y demás aspectos implícitos en el acto comunicativo. En relación con las competencias comunicativas y su fomento son muchas las actividades, recursos, procesos y temáticas que el docente puede emplear para incluir a los estudiantes en experiencias productivas a tal fin. En el presente estudio por lo tanto se seleccionó la comprensión lectora como práctica para ser trabajada con el grupo escolar; es por eso que a continuación se amplían los fundamentos de esta temática, de la cual se rescata su trascendencia como práctica que debe despertar el interés de los estudiantes según sea la didáctica que se emplee a tal fin.

2.3.2 Comprensión Lectora. En las últimas décadas y sin lugar a dudas, gracias al influjo del paradigma cognitivo, se observa un creciente interés por la lectura, que se traduce en una profunda reconceptualización de ésta, de lo que es y supone su dominio, así como su función

instrumental; es decir, de su poder para promover nuevos aprendizajes. No cabe duda que “leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso a través del cual el primero interpreta contenidos que el segundo aporta” (Alonso y Mateus, 1995, p. 5). Todo individuo posee por naturaleza ciertas estructuras cognoscitivas que le permiten aprehender el mundo, interactuar con él y descubrir sentido. Proceso en el cual la comunicación juega un rol determinante en la aprehensión de conocimientos, en la habilidad para interactuar con los demás, para captar los mensajes que llegan de todas partes en la actual sociedad de la información, en la comprensión del mundo y de lo que ocurre en éste.

En las líneas anteriores se encierra el sentido e importancia de la lectura como proceso, lo que significa para el individuo que por naturaleza es capaz de desarrollar ciertos procedimientos que tiene que ver con su intelecto, su capacidad de razonamiento y comprensión cuando se enfrenta al texto. “El pensamiento se desarrolla aprovechando al máximo la experiencia diaria en el aprendizaje de la ciencia y de la cultura, en la interacción social desde luego, y ejercitando la inteligencia” (Rojas, 2003, p. 33). A partir de este aporte se deduce que la parte cognitiva es fundamental en cualquiera de los aprendizajes que realiza el sujeto y, por ende, cuando éste se comunica mediante las diversas formas de lenguaje que existen, está desarrollando su pensamiento para lograr más y mejores conocimientos, para relacionarse con sus pares y sobre todo, para interactuar con la información que se propaga hoy por muchos medios.

Entre esta diversidad de formas del lenguaje y la comunicación, la lectura asume una importancia trascendental en cuanto resulta imprescindible para acceder a los textos y su significado. La concepción interactiva de la lectura, según Lomas (2006) establece:

Leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En el que intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes, y el lector eficiente es aquel que utiliza diversas fuentes de información textuales de sentido amplio, paratextuales, y contextuales para construir significado del texto. (p. 194).

Referida a este contexto la relación entre lectura y cognición, tiene que ver con la capacidad de observación, percepción, intuición y análisis para la identificación estructural de las distintas realidades, para saber discriminar lo concreto de lo abstracto y lo real de lo fantasioso.

De ahí que Lomas (2006) afirme:

Es necesario facilitar la conceptualización en procesos de abstracción y generalización, comparaciones, analogías y aplicaciones, y permitir, así mismo, las operaciones más elevadas del pensamiento racional en donde tiene importancia la transferencia, la solución de problemas, el análisis y síntesis, las diversas inferencias, la argumentación y la crítica. Aprender a pensar es también aprender a asimilar las propias experiencias para integrarlas al conocimiento objetivo y a los imperativos de la razón” (p. 34).

La importancia de lo expresado en esta cita, es entender que en la lectura como en cualquier otro proceso que el individuo desarrolle en términos de sus aprendizajes, está presente el pensamiento, cuyo avance tiene que ver con la razón y los procedimientos que se realizan cuando se aprende algo, se infiere y se llega a la conclusión razonada. Vinculado a este proceso, leer se convierte en la construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. Esta última se constituye entonces según Lerner (1985) en:

Un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas

relativos al conocimiento. En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (p. 10).

Lo expresado en la cita anterior debe ser tenido en cuenta en el aula por parte del docente que quiera afianzar su labor en construcciones teóricas que le permitan entender la relación entre cognición y lectura como tema de aprendizaje. De hecho, para la realización del presente estudio, los componentes teóricos aquí expuestos se constituyeron en el soporte y dirección de las acciones que se desarrollaron con el grupo escolar. Para ello fue necesario concretar que leer es el acto en el cual los procesos cognitivos juegan un papel determinante, y por consiguiente, el docente debe tener un conocimiento objetivo al respecto y poder desde ahí, orientar adecuadamente los procesos de enseñanza para explotar al máximo las capacidades de los estudiantes, porque en definitiva, leer, es más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, pues como dicen Rodríguez y Montaña (2001):

Es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas durante la lectura (p. 49).

Según la anterior referencia, la relación de la lectura con el proceso cognitivo es fundamental y aquí se retoma considerando su importancia como tema de conocimiento de quienes orientan procesos lectores en el aula; desde la perspectiva de Rodríguez y Montaña (2001), dichos procesos deben estar enfocados a comprender que:

- La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

- La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.
- El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.
- El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su interpretación textual (p. 53).

Con base en estos factores, se concreta que leer es una actividad del individuo, en la que se ponen en juego factores de tipo cognitivo como por ejemplo la comprensión, el análisis, la interpretación entre otras, que le permiten explorar muchos caminos en la búsqueda de dar sentido a aquello que lee para hacer de este un proceso que se denomina lectura comprensiva, tema que es el punto central en este caso y del cual a continuación se especifican sus particularidades, no sin antes dejar claro qué es comprender. Explicarlo es un tanto complicado, pero se puede concebir a partir de reconocer que todas las personas experimentan situaciones en las que comprenden lo que escuchan, leen, ven, y otras en las que se sienten inundados de ciertas imprecisiones, perplejidades, o simplemente de ignorancia ante un texto, un discurso oral o una obra de arte. Es decir, no lo comprenden. Esto se puede explicar si se tiene en cuenta que en la comprensión intervienen con toda probabilidad muchos elementos que afectan tanto al sujeto que quiere comprender como al objeto de su comprensión.

Para la psicología cognitiva y desde el punto de vista de Coll (1999), comprender consiste en:

Seleccionar esquemas que expliquen aquello que se desea interpretar y en comprobar que efectivamente lo explican. Estos esquemas, o representaciones que poseemos en un momento determinado acerca de un objeto, hecho, o concepto instituyen los fundamentos de nuestro conocimiento, del sistema humano de procesamiento de la información, los ejes de nuestra comprensión (p. 435).

Al considerar este punto de vista, ante un texto, el lector, para comprender, debe aportar los esquemas de conocimiento adecuados para integrar y atribuir significado a la información que el texto aporta; naturalmente, en el curso de ese proceso, dichos esquemas pueden sufrir cambios, desde leves modificaciones hasta revisiones profundas y enriquecimientos continuos. En dependencia de lo antes dicho, leer aparece como una actividad cognitiva compleja que implica un considerable movimiento intelectual, en el que el individuo selecciona, utiliza y modifica sus conocimientos, “de ahí el poder de la lectura para aprender. Aprendemos cuando leemos, y con mucha frecuencia, además, leemos para aprender” (Coll, 1999, p. 439). Este aspecto es el que con mayor trascendencia se debe reconocer y valorar en el aula, por ser allí donde el educando pone en ejecución su actividad intelectual responsable de la comprensión y de ese aprendizaje que provoca la lectura.

En el contexto donde se llevó a efecto este proyecto, se hizo una valoración importante de la lectura de los estudiantes como proceso significativo de sus aprendizajes en Lenguaje y Matemáticas, por lo que se dio relevancia a los procedimientos orientados por el equipo de investigación y sin descuidar que la lectura comprensiva es indispensable en todos aquellos que tienen que ver con la cognición. En este punto es donde el lector estará en condiciones de acceder a juzgar y valorar lo leído, desde cuatro perspectivas propuestas por Coll (1999):

- El contenido en sí, del cual se puede discernir si es completo o incompleto, coherente o incoherente, válido o no válido, falso o verdadero, actualizado o no actualizado, aplicable o no, etcétera.
- Puntos de vista externos al texto: analiza su lectura en relación con el pensamiento de otros autores, señalando contrastes, analogías, argumentos, errores, ideologías, etcétera.
- Aspectos valorativos del escrito, que puede extenderse a apreciar dimensiones estéticas, estilísticas, filosóficas, sociológicas, axiológicas, etcétera, según el género que se trate (p. 439).

Al seguir estas secuencias cuando se trabaja en el aula, conduce a que los estudiantes desarrollen sus habilidades para llegar tanto a la lectura de tipo literal (comprensión localizada del texto), inferencial, crítica y global, para que al final consiga “ser un lector efectivo, capaz de razonar lo que lee, obtener información, aumentar sus conocimientos, y lo que es más importante, asumir una posición crítica frente a aquello que le presenta el texto” (Pérez, 2003, p. 45). Aquí la capacidad para interpretar las intenciones comunicativas no sólo de los textos escritos, sino de las imágenes, los símbolos y demás informaciones con que los individuos se hallan bombardeados hoy por una cultura de los medios de comunicación masiva y las tecnologías de la información.

En síntesis, hoy se requiere que los educandos desde sus primeros años de escolaridad aprendan a ser críticos frente a lo que la cultura de la comunicación y la gestión del conocimiento les ofrecen. Ello les obliga a aprender a leer, a tomar posición y defender sus puntos de vista sobre los contenidos de la lectura, a comprender e interpretar el sentido de la misma, aprendizajes que se logran en la escuela, encargada de socializar el conocimiento y ayudar a que sus estudiantes encuentren sentido en lo que hacen.

Para abordar este aspecto, a continuación, se exponen algunos componentes teóricos que dan cuenta de este proceso. La enseñanza de la comprensión lectora debe tener como referente, que enseñar a entender un texto ha ido convirtiéndose en el objetivo real de las prácticas para conseguirlo. Se parte de la idea que, como ya se explicó, leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación de un mensaje escrito, a partir, tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación, de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura. Según Pérez (2000), el nuevo modelo de la lectura establecido por la investigación en este campo, supone la interrelación de tres factores que deben tenerse en cuenta también en la programación de su enseñanza: el lector, el texto y el contexto de la lectura, aspectos que son explicados así:

El lector incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto. El texto se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma que ha organizado su mensaje. El contexto comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como la derivada del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante (una lectura compartida o no, silenciosa o en voz alta, el tiempo que se le destina, etc. (p. 38).

La relación entre las variables explicadas en la cita anterior, influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, como dice Lomas (2006):

En las actividades escolares debe velarse por su compaginación. Un estudiante enfrentado a un texto demasiado difícil para él muestra un divorcio entre las variables de texto / lector, de la misma manera que un estudiante que lee un texto pertinente, pero en voz alta, muestra un desajuste entre las variables de texto/contexto que hacen más difícil la comprensión (p. 178).

De ahí la necesidad que el docente encargado de orientar estas actividades tenga claridad acerca de cómo enseñar a leer para comprender. Para ello, debe contemplar que la lectura es una puerta abierta a un mundo lleno de significados, los cuales sólo pueden ser asimilados por el lector cuando éste verdaderamente ha aprendido a leer.

En otras palabras, cuando ha desarrollado las suficientes capacidades para descifrar la intención del autor y el mensaje del libro que se encuentran escondidos en cada una de las palabras que hacen parte de él. Por este motivo es fundamental enseñar a leer comprensivamente, de modo que se tengan los medios necesarios para acceder al sentido o esencia de los textos, se tome una posición ante ellos y se pueda hacer una adecuada valoración de los mismos. De acuerdo a esto, Johnston (1989) explica:

No se puede considerar que el lector ha comprendido el texto si sólo es capaz de repetir de memoria lo que contiene, antes bien, la comprensión sobreviene cuando se han establecido conexiones lógicas entre las ideas y se pueden expresar de otra manera, enfatiza que las inferencias que el lector realiza son actos fundamentales de comprensión, pues permiten dar sentido a las palabras y completar información que no se encuentra explícita en el texto” (p. 95).

Al tomar en cuenta lo antes expresado, se interpreta que educar en la comprensión lectora, implica educar en el uso del pensamiento crítico y analítico de los lectores, quienes buscan descifrar el significado y el sentido que tiene cada uno de los elementos percibidos en el texto en relación con el mensaje global que se quiere transmitir. En relación con lo afirmado, Hernández y Quintero (2001) explican:

La comprensión de un texto implica tanto la elaboración de la representación textual como la elaboración de la representación situacional por parte del lector. La primera consiste en representar coherentemente la información que desea transmitir el autor del texto, que va desde la decodificación, conocer el significado de las palabras, establecer el hilo y la relación en la temática

del texto, reconocer la organización del texto, es decir, la manera como se relacionan las ideas entre sí y reconocer la información más importante que el autor quiere comunicar (p. 156).

Como ya se hizo notar en los párrafos anteriores, a la comprensión de lo que se lee se llega gracias a las capacidades cognitivas del sujeto. Por ello se habla de la comprensión lectora, que en concepto de Niño (2003) es:

La cualidad esencial de la lectura y no consiste en la sola identificación de los signos de la escritura, ni siquiera en un simple reconocimiento de los significados de las palabras. El proceso va más allá. Está orientado a la interpretación, recuperación y valoración por parte del lector, de los diversos significados manifiestos y ocultos en el texto (p. 140).

Se enfatiza aquí, que la lectura es un proceso en el cual el aspecto cognitivo juega un papel fundamental en la medida que enfrenta al sujeto cognoscente al acto de comprender, de producir sentido y de construir saberes.

Arrondo (2004) otro de los autores abordados en relación con el tema, plantea:

La comprensión, tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. (...). La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de 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. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma (p. 87).

De esta afirmación se concluye que, la comprensión tiene que ver con el acto de producir sentido o significado a la información que está contenida en un escrito, porque ahí es donde está

la intencionalidad comunicativa del mismo y de su autor. Es el proceso que se relaciona con el intelecto, con las experiencias, las habilidades y las competencias para explorar e interpretar un texto. Con base en estos argumentos, el trabajo adelantado con el grupo escolar se ciñó a éstos, teniendo claridad en que desde el inicio del aprendizaje el aprendiz está intentando descubrir en lo que lee un significado. Fue así como en este caso docentes y estudiantes se enfrentaron con lo escrito para poder hablar de lectura como construcción de significado.

De igual forma, se tuvo en cuenta que la comprensión de lectura también está relacionada con la posibilidad de inferir y criticar a partir de un texto. Muchas veces el tipo de comprensión que se está acostumbrado a trabajar, se refiere a un nivel literal: ¿Cuál es el título del texto?, ¿cuáles son los personajes principales?, ¿cuál es el resumen del texto? Este tipo de preguntas se relaciona con la comprensión del texto a un nivel literal y es el que comúnmente se trabaja en el aula, sin que se facilite oportunidad a los estudiantes de adentrarse en otros tópicos que le ayudarían a convertirse en lector efectivo con capacidad para interrogarse sobre el sentido y significación de lo que dice un escrito.

Se debe tener claro que los niveles de comprensión van más allá de la comprensión literal; con esto en mente, corresponde al docente desarrollar en el aula muchas ideas que pueden ser de utilidad para que los estudiantes exploren otras alternativas frente al reto de leer comprensivamente. Se trata entonces, de que se preocupen por potenciar también los niveles inferencial y crítico. Arrondo (2004) sostiene al respecto:

Cuando un lector puede dar cuenta de los aspectos no explícitos del texto, como las relaciones causa-efecto que se deduzcan del contenido o las relaciones presentes en el texto, se habla de una

comprensión inferencial. Cuando un lector tiene la posibilidad de asumir una posición frente al texto y la puede argumentar, se habla de una comprensión crítica (p. 45).

Para hacer más comprensible la forma como operan estos niveles en los procesos de aula, se exponen estas explicaciones a continuación, teniendo en cuenta que son el fundamento de las acciones que se adelantaron con el grupo de estudiantes, y por consiguiente, el equipo de investigación debió alcanzar un conocimiento objetivo sobre éstos, por considerar que su quehacer orientado hacia la lectura comprensiva debe tener un referente claro, para que en esta medida se logre implementar de manera adecuada los procesos de lectura comprensiva. A tal fin, en este caso se mencionan y definen a continuación las orientaciones que al respecto

Tabla 1.

Modos de lectura o niveles de comprensión lectora.

Comprensión Literal	Comprensión Fragmentaria	Comprensión interpretativa o Inferencial	Comprensión Global
Se reconocen y descifran los signos convencionales de la escritura, asociados a los significados corrientes e inmediatos del texto: el lector puede llegar a dar cuenta del significado de las palabras, de alguna idea general sobre el tema, la identificación de sujetos, eventos u objetos, gestos o identificar relaciones entre los componentes de una oración o de un párrafo sin profundizar en los contenidos ni establecer relaciones. Es la inmediata percepción de un	El lector, determina, en forma parcial o aislada, lo que de manera manifiesta parece dar a entender el autor con las palabras y oraciones. Señala el tema y algunas o la mayoría de sus partes, inclusive es capaz de resumir parcialmente, o de responder algunas preguntas sobre el contenido. Sin embargo, no logra determinar las relaciones macroestructurales del texto, ni descubrir la intención subyacente en la secuencia escrita. Tampoco hace inferencias ni toma posición frente a lo leído.	Es un proceso de comprensión más profunda, del texto, pero sin salirse de él, ni establecer relaciones. Ya no se trata de saber solamente lo que dicen aisladamente las palabras, las oraciones y demás signos escritos, de aprehender los diversos contenidos y descubrir la intención que ha tenido en mente el autor. Para ello, el lector analiza por partes, trata de encontrar los significados ocultos y hace esquemas hipotéticos. Corresponde a la comprensión global del texto. Entran en juego	El lector aborda el texto no sólo en sus contenidos, sino en su totalidad y en sus relaciones internas y externas, en su macroestructura, no sólo como esquema, sino como red de relaciones semánticas, en el marco de la coherencia lineal y global. Para ello, busca pistas y señales, descubre significados y sus hilos conductores, se interroga, infiere, analiza, consulta, verifica, desarma y reconstruye. El lector contextualiza y coteja el contenido capturado desde otras miradas para clarificar, afianzar, completar y establecer coherencia, referencial o pragmática.

escrito, por parte de un lector que conoce la lengua y los signos de la escritura.	los saberes previos para la realización de inferencia y la posibilidad de identificar diferentes tipos de texto; se identifican y explican relaciones de coherencia y cohesión entre los diferentes componentes del texto para realizar inferencias.	Busca explicaciones del porqué de lo que está leyendo y se atreve a plantear hipótesis sobre las motivaciones del autor. Igualmente, pone de su parte conocimientos sobre la temática expuesta, aportando enfoques, experiencia y criterios personales, y finalmente toma posición frente a ésta.
--	--	---

Fuente: adaptado a partir de los contenidos que sobre niveles de comprensión lectora expone Niño (2003).

Los elementos sintetizados en la tabla anterior, proponen no sólo la caracterización de los niveles de comprensión lectora, sino las ideas que pueden orientar la labor docente que busca ganar lectores con habilidades para comprender lo que leen. Como puede verse, estos niveles van ascendiendo desde un nivel básico hasta la comprensión global que como su nombre lo dice, incluye una serie de acciones y secuencias que mucho tienen que ver con la capacidad cognitiva del lector y sus habilidades para entrar en diálogo con el texto mismo y su autor.

En esta integración juegan papel fundamental los demás niveles de comprensión, porque uno a uno va proporcionando posibilidades para que los estudiantes progresen en su labor de leer de manera comprensiva, y por lo mismo, puedan llegar finalmente a realizar inferencias, a desarrollar habilidades para comprender la información valiosa que transmiten los textos escritos. En síntesis, la importancia de tener en cuenta estos niveles, está en que indican los pasos secuenciales que sigue el lector para alcanzar cada uno de estos y llegar al reconocimiento que ha alcanzado un determinado nivel de comprensión lectora.

Para cerrar este numeral, se puede señalar que se ha expuesto de manera organizada lo pertinente para entender los procesos implícitos en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura comprensiva, lo cual se logró desde las perspectivas teóricas contempladas, a través de las cuales

se plantean ejes fundamentales para lograr una aproximación al significado de la lectura como objeto de enseñanza en el aula, las situaciones de uso en el contexto sociocultural de los individuos, así como los planteamientos que permitieron al equipo de investigación, la reflexión sobre la importancia de intervenir para modificar exitosamente sus didácticas, que a veces resultan poco significativas para los intereses, necesidades y expectativas de sus estudiantes.

A partir del acercamiento a estos contenidos se ajustaron los componentes de la intervención en el aula, en la búsqueda de introducir cambios en los métodos de enseñar a leer, de despertar en los estudiantes el gusto por la lectura, a encontrar razones para leer y sobre todo, a encontrar sentido a aquello que leen, y de esta forma, ser lectores competentes en la medida que logren reconocer las intenciones de la comunicación escrita. Propósitos que se trabajaron a partir del Programa Todos a Aprender PTA y de esta forma revalorar su injerencia en la transformación de la calidad educativa, siguiendo los lineamientos que se exponen a continuación.

2.4 Programa Todos a Aprender (PTA)

Como pudo verse en los párrafos precedentes, la lectura comprensiva tiene un uso real en el contexto sociocultural de las personas, razón por la cual corresponde a la escuela como institución que socializa conocimientos y al docente que participa en este propósito, estimular situaciones que de manera comprometida con el acto de enseñar, permitan a los estudiantes ser sujetos de una adecuada intervención pedagógica para alcanzar el logro de leer de manera comprensiva, y en esta medida, hacer parte activa de la sociedad globalizada de la actualidad. Fue con base en este preámbulo, que se tomó como mediación para la intervención en el aula el Programa Todos a Aprender PTA, creado por el Ministerio de Educación Nacional (2012) para

transformar la calidad de la educación en el país con la intención de ubicarlo exitosamente en las demandas actuales de la sociedad del conocimiento.

En este orden de ideas, dicho programa propone a las comunidades educativas algunas herramientas metodológicas y didácticas que contribuyen al mencionado mejoramiento y al logro de las metas de enseñanza y aprendizaje. Hace referencia igualmente a aspectos formales que como recursos de enseñanza se pueden implementar en contextos escolares menos favorecidos, lo cual se justifica señalando que con base en las evaluaciones tanto de carácter interno como externo se ha determinado que “gran parte de la población de estudiantes del país presentan niveles de desempeño bajo o insuficiente en las diferentes pruebas aplicadas” (MEN, 2011, p. 3). Se estipula igualmente, que “evaluaciones realizadas a maestros muestran falencias importantes tanto en conocimiento disciplinar como didáctico de la disciplina, lo cual explica parte de las dificultades que tienen los estudiantes” (MEN, 2011, p. 3).

De lo anterior se infiere, que las limitaciones que presentan los estudiantes se originan en los vacíos que existen en sus procesos de enseñanza; elementos que se tomaron en cuenta para la reflexión que dio pie al desarrollo de esta investigación en cuya etapa de intervención, el PTA se tomó como iniciativa tendiente al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizajes de la comprensión lectora con estudiantes de educación básica. Proceso enfocado además al desarrollo de competencias básicas en Lenguaje y Matemáticas, en asocio con los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje, la entrega de materiales impresos y virtuales, al igual que la formación de docentes sobre el uso pedagógico de éstas mediaciones didácticas y las prácticas pedagógicas como marco general en

el que se ubicó el PTA, sus metas generales y específicas, las estrategias y componentes según se expone a continuación.

2.4.1 Objetivos del PTA. En el documento del MEN (2011) se plantea que la meta central del programa es “mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos focalizados y, con ello, el nivel de competencias básicas de los estudiantes...” (p. 6). Propósito que se tuvo en cuenta bajo el criterio de contribuir en este empeño en el entorno escolar donde se realizó este estudio, a la vez que se tuvo en cuenta como posibilidad para superar las falencias de enseñanza, oportunidad para los docentes que integraron el grupo de investigación avanzaran en sus procesos de aprendizaje como estudiantes de Maestría en Pedagogía y de esta forma, buscar mejores resultados en el aula.

Así mismo, se dio paso a la implementación de estrategias de enseñanza efectiva de lenguaje y matemáticas en el aula a través del uso de materiales educativos, desarrollo de estrategias de evaluación, uso adecuado de tiempos y espacios, generación de un clima adecuado del aula como condiciones fundamentales para el desarrollo de las prácticas educativas en las que se acogió la propuesta del mencionado programa.

2.4.2 Estrategias PTA. Para el logro de las metas propuestas y el fortalecimiento de las prácticas de aula de los docentes, se tuvieron en cuenta las siguientes estrategias según lo formulado por el MEN (2012): los principios y sustentos del programa que buscan la transformación en el aula, lo cual implicó la resignificación de la educación con calidad basada en el desarrollo de competencias, la garantía de aprendizajes básicos en áreas fundamentales como Lenguaje y Matemáticas, prácticas de aula tanto individuales como colectivas, contextualización de los conocimientos, oportunidades de cambio en las estrategias cotidianas de

los educadores. Aspectos que, entre otros, sintetizan el principio formulado por el MEN (2012) cuando al referirse a las estrategias del programa concreta la necesidad de “Crear condiciones para lograr prácticas de aula efectivas, que propicien el proceso de aprendizaje del grupo de estudiantes, lo cual conlleva una aproximación integral y sistemática que tenga en cuenta acciones sobre un conjunto de factores asociados al desempeño” (p. 9).

La puesta en acción de estos aspectos por parte de grupo de investigación se llevó a cabo al contemplar igualmente la necesidad de promover aprendizajes significativos, contextualizados, motivantes, evaluados de forma adecuada de tal manera que estos se convirtieran en procesos cotidianos efectivos para el logro de las metas propuestas, así como de los demás componentes del programa según se explican a continuación.

2.4.3 Componentes del Programa PTA. La creación de condiciones para lograr prácticas de aula efectivas que propicien el proceso de aprendizaje en un grupo de estudiantes, conlleva una aproximación integral y holística que tenga en cuenta acciones sobre un conjunto de factores asociados al desempeño. Desde esta perspectiva, el PTA implica cinco componentes, cuatro centrales y uno transversal, los cuales agrupan bajo objetivos específicos y estrategias que contribuyen al logro del objetivo central, como se muestra en la siguiente figura. (MEN Guía uno: Sustentos del programa PTA, 2012).

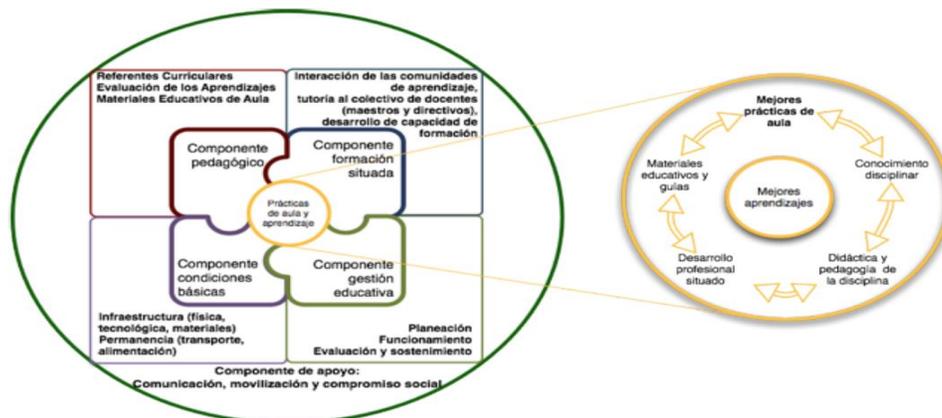


Figura 17. Componentes y Estrategias del programa PTA

Fuente: MEN (2012, p. 9). *Guía uno: Sustentos del programa PTA, La transformación de la calidad educativa.*

En una interpretación de la anterior gráfica, se puede señalar que se propone la realización de prácticas de aula en las que el aprendizaje se dirija desde la base de los cuatro componentes fundamentales: pedagógico, de formación situada, de condiciones básicas y gestión educativa. Cada uno de estos componentes tiene sustento en unos referentes que les asigna especificidad; así, el componente pedagógico se refiere a la interacción entre el maestro y los estudiantes en un contexto específico, busca crear un ambiente de aprendizaje que facilite la construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades de pensamiento, valores y actitudes; tiene relación con el plan curricular, con los materiales de enseñanza y con la evaluación formativa.

Por otra parte, el componente de formación situada, se refiere al desarrollo de los procesos educativos resultantes de las interacciones entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa para hacer realidad su compromiso de participación en la educación. Igualmente, está el componente de gestión educativa que tiene que ver con la planeación, funcionamiento, evaluación y sostenimiento de los procesos de formación, mientras que al final

se define el componente de condiciones básicas y se relaciona con la infraestructura de los escenarios que garantizan al estudiante los ambientes de aprendizaje en el aula.

La puesta en marcha de estos componentes, se ha de ver reflejada en mejores aprendizajes, en los que a su vez se da una integración de factores que resultan fundamentales: mejores prácticas de aula, uso de materiales educativos, desarrollo profesional situado, didáctica y pedagogía de la disciplina. Son aspectos que tal como plantea el MEN (2012) “interactúan sistemáticamente y no existe ninguno que sea más importante que el otro, pues cada uno tiene sentido en cuanto favorece el desarrollo del otro; recíprocamente, cada componente logra su objetivo gracias a las relaciones de apoyo que obtienen de los otros componentes” (p. 10). Estos elementos tienen relación con las prácticas en las cuales se fundamenta la labor pedagógica o proceso de enseñanza, en las que el maestro necesita apropiarse de su profesión, actualizar sus conocimientos, asumir compromisos y responsabilidad social, poseer capacidad de socialización, el talento pedagógico, la experiencia y la interacción con el medio externo.

2.5 Marco Legal

Para fortalecer las prácticas pedagógicas que contribuyen al mejoramiento de la comprensión lectora en los grados quinto y noveno, se hace necesario partir de algunas herramientas normativas que sustentan el desarrollo de esta investigación, por lo cual se toma como referentes fundamentales la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje.

2.5.1 Constitución Política de Colombia. Se resalta el artículo 67 el cual señala que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con

ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Como a la formación de colombianos en cuanto al respeto, a la paz, y la democracia. Por otra parte, habla que la educación será gratuita en todas las instituciones, del mismo modo se definen los entes responsables del proceso educativo, los cuales son: El Estado, la sociedad y la familia.

2.5.2 Ley 115 8 de febrero 1994. La ley 115 en 1994, fue diseñada con el propósito de dar un estatus más sólido a la educación colombiana y teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista y con una visión más global de lo que debe ser la educación en las distintas instituciones, plantea en su artículo 23 la lengua castellana, humanidades e idioma extranjero como área obligatoria fundamental, además hace notar la importancia que ésta tiene desde los primeros grados de escolaridad, iniciando de los grados de preescolar donde se deben brindar los primeros conceptos, promover el desarrollo del crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que realice la motricidad, el aprendizaje y motivación para la lectoescritura.

Se establece la lectoescritura como un elemento de vital importancia para el aprendizaje desde el grado preescolar y se debe dar prioridad permitiendo así una enseñanza y unos objetivos bien diseñados que posibiliten la adquisición de conocimientos. Se hace claridad igualmente sobre la lectoescritura como tema de enseñanza y aprendizaje en todas las asignaturas, ya que da origen a todos los conocimientos y contribuye al propósito de mejorar las habilidades comunicativas básicas: leer, comprender, escribir, hablar y expresarse correctamente.

2.5.3 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana 1998. Definen la lectura como proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto el contexto y el lector, quien es portador de conocimientos y saberes culturales, sociales, políticos y éticos. Por

otra parte, los Lineamientos Curriculares definen la comprensión como proceso interactivo donde el lector asume su propia construcción partiendo de una representación organizada y coherente del contenido del texto. Así mismo, los Lineamientos Curriculares aportan el enfoque semántico comunicativo. Propuesta oficial del MEN la cual se da a comienzos en el año 1984 con el ánimo de desarrollar las cuatro habilidades básicas, luego en 1998 se reestructura en un enfoque funcional, semántico y comunicativo, funcional en cuanto a los usos sociales del lenguaje en situaciones reales de interacción social, semántica en el sentido de atender en la construcción de significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto comunicativo de comunicación e interacción entre los hablantes.

2.5.4 Estándares. Los estándares son los elementos que marcan la dirección y el camino que se debe tomar para el logro de las metas propuestas en Lengua Castellana y Matemáticas, teniendo muy clara la relación que existe entre el educando con su forma de vida, de pensar, sentir y desear. Es la escuela la responsable de suplir las necesidades que éstos presentan, buscando la manera más significativa y fructífera para el educando. Los estándares ponen en claro la importancia que tienen estas áreas fundamentales dentro y fuera del acto pedagógico y del ambiente escolar, ya que brindan al educando la posibilidad de crear, pensar, analizar y conocer la realidad del mundo y todo lo que lo rodea, reconociendo así las cosas favorables y desfavorables que pueden tener.

2.5.5 Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Según el Ministerio de Educación Nacional (s.f.) los derechos básicos de aprendizaje son “una herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a once, y en las áreas de Lenguaje y

Matemáticas” (p. 3). Los DBA se estructuran en coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias EBC; plantean elementos para la construcción de rutas de aprendizaje y apoyan el desarrollo de propuestas curriculares que pueden ser articuladas con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales materializados en los planes de área y de aula.

Para cerrar este apartado se puede afirmar, que se han contemplado los componentes teóricos que dan contexto a la investigación y se ha manejado la información necesaria para la interpretación del tema de estudio desde las perspectivas teóricas aportada por los autores tomados en consideración, cuyos aportes dan respuestas a la pregunta que se formuló y contribuyen con sus argumentos a dar solución al problema que se analiza.

CAPÍTULO III

3. Metodología

3.1 Enfoque de la Investigación

El enfoque de la investigación es cualitativo, que desde la postura de Hernández, Fernández y Baptista (2014), “se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358) y según Suárez (2002), “parte de una concepción de la realidad como totalidad que se construye en la interacción comunicativa de sus integrantes y que se debe estudiar teniendo teorías como referentes para abordar dicha realidad” (p. 179).

En la investigación que se adelantó se adoptaron métodos, técnicas e instrumentos propuestos por este enfoque como: la observación y los diarios de campo, los cuales permitieron el reconocimiento y descripción de algunos indicadores propios del aula a través de los cuales se evidenciaron las falencias existentes en relación con la didáctica de la lectura comprensiva. Asimismo, se realizaron encuestas para recolectar información cuyos resultados permitieron la interpretación del problema de investigación relacionado con las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de quinto y noveno.

3.2 Alcance de la Investigación

Esta investigación tuvo un alcance descriptivo, el cual es útil “para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Hernández, Fernández y Baptista 2010, p. 80), que se ve reflejado en la forma como se llegó al planteamiento de la problemática que se analizó con sus diferentes particularidades propias de un entorno escolar, y más exactamente, del aula de Lenguaje y Matemáticas. El grupo investigador,

indagó, reflexionó y propuso cambios a su propia realidad de aula, donde se especificaron las características más relevantes del problema de investigación en consonancia con lo propuesto por Hernández (2010) cuando propone que es necesario “especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, para describir tendencias de un grupo o población.” (p. 80), lo que permitió establecer los objetivos de investigación y el diseño de la misma.

A partir de lo propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Suarez (2002), el problema de investigación que gira en torno a las prácticas pedagógicas busca comprender como desde el quehacer docente se puede entender la necesidad de mejorar la comprensión lectora mediante las didácticas propuestas por el PTA. Es de esta forma que se genera una concepción de la realidad a través de la mirada de los participantes (estudiantes de quinto y noveno, docentes investigadores) en la IED Tisquesusa.

En este orden de ideas, se puede decir que tiene también un alcance propositivo, si se observa que, a partir de las estrategias diseñadas e implementadas, se buscó transformar las prácticas pedagógicas desde el aula de clase y encaminar la comprensión lectora hacia la visibilización del pensamiento. Momento en el cual la investigación acción entró a jugar un papel determinante en relación con el alcance de la misma, en cuanto proceso sistemático que se delineó intencionalmente para alcanzar la meta de proponer cambios en las prácticas de enseñanza; esto conllevó la acción, y por lo mismo, se destaca esta forma de analizar los problemas de aula.

3.3 Diseño de la Investigación

El problema fue abordado a través de la Investigación Acción, ya que contribuye al

mejoramiento de la praxis educativa y lograr el perfeccionamiento profesional de quienes la realizan. Se propone como la mejor opción para examinar el contexto social y las situaciones que se presentan a fin de mejorar la eficacia de las acciones que se ejecutan; desde el punto de vista de Kemmis y McTaggart (1988), la Investigación Acción“ es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas así como su comprensión de estas prácticas y de las situaciones en que esas tienen lugar”. (p. 9). Poner en contexto la referencia anterior, permitió que en el proceso que se adelantó a partir del diagnóstico de la situación problema, participaran docentes y estudiantes como actores de las prácticas pedagógicas y considerar el aula como escenario para reflexionar, interpretar y proponer cambios a través de una intervención diseñada y realizada.

De ahí, que el equipo de investigación haya determinado actuar para hacer de éste un proceso que permitió conocer el problema específico, así como la posibilidad de resolverlo en la práctica. Desde la perspectiva de Kurt Lewin, citado por Parra (2002), la investigación-acción busca mejorar la situación estudiada, hacerlo mientras se investiga, lo cual conlleva a la necesidad de actuar, intervenir activamente en la comunidad, probar soluciones y observar resultados. Parra (2002), destaca la investigación-acción. “como el modo de sistematizar y hacer colectiva la reflexión del educador sobre su propia práctica, con el fin de mejorarla, generando procesos de aprendizaje profesional permanentes” (p. 122). Además, propone unas particularidades que en este caso se consideraron por su importancia para el desarrollo del trabajo en el aula:

La investigación-acción explica lo sucedido en forma de caso de estudio, naturalista, descripción concreta y narrativa.

En la investigación-acción educativa el primer investigador es el profesor mismo. Existe una relación cooperativa interdisciplinaria entre investigadores y profesores. La función de investigador externo es estimular la reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas, intervenir como observador, participante y crítico. (p. 122).

De acuerdo con esta caracterización de la investigación acción planteada por Parra (2002), se optó por ésta como camino para el desarrollo profesional del equipo de investigación, teniendo como rango esencial la práctica pedagógica y la consideración de saber educativo como un saber práctico, expresado en juicios del hacer elaborados por los propios profesionales de la educación, permitiéndose hacer reflexiones sobre su labor, las posibilidades de cambiarla, lograr la meta de perfeccionar su quehacer, elaborar juicios críticos que lleven a la mejor acción y producir buenos resultados. En la investigación-acción el aula es el contexto, el profesor su primer agente y el currículo su principal objeto, es así que el docente replantea su propio saber y lo reconstruye, buscando su desarrollo profesional e impactando en la realidad escolar sin olvidar que el estudiante es el eje de los procesos de formación.

En coherencia con los aspectos antes mencionados, con la búsqueda de respuesta a la pregunta formulada y el alcance de los objetivos propuestos, el diseño de la investigación que se trazó tuvo que ver con el plan de acción para la recolección, descripción y análisis de los datos. Se tuvo en cuenta el concepto de trazabilidad en cuanto orientó el desarrollo del proceso de investigación en cada una de sus etapas, hasta llegar a la acción que se desarrolló con los estudiantes, a partir de la cual se hizo la evaluación que reflejó los resultados positivos en cuanto a los cambios suscitados en las concepciones y acciones del equipo investigador. Criterio que permitió la descripción de las situaciones del aula representadas en las prácticas de los docentes frente a la enseñanza de la lectura comprensiva en las áreas de Lenguaje y Matemáticas,

analizarlas a la luz de las teorías contempladas para definir las falencias existentes, así como las posibilidades de cambio.

Por lo antes dicho, los docentes vinculados al proceso de investigación fueron también las fuentes primarias para la obtención de la información, quienes aportaron aquella de primera mano mediante los instrumentos aplicados, mientras las fuentes secundarias, estuvieron referidas a los documentos bibliográficos como material impreso y aquellas recuperada en la Red de Internet, las cuales permitieron abordar la problemática y encontrar información necesaria para resolver la pregunta de investigación.

Se trabajaron como técnicas de investigación, de una parte la observación, “técnica de recogida de informaciones y proceso rigurosos de investigación, que permite describir situaciones en el contexto donde se realiza la investigación” (Suárez, 2002, p. 149). Fue así como en el contexto escolar se observó en el aula acerca de las prácticas que los docentes adoptan para la enseñanza y aprendizaje lector. Por lo mismo, se puede señalar que se hizo uso de la observación participante, en cuanto el equipo investigador se aproximó a su propia realidad y a las situaciones cotidianas que tienen que ver con el tema de estudio. Se optó por esta técnica porque es propia de la investigación acción educativa; el registro de la información se hizo sobre las categorías contenidas en el problema.

Se hizo uso igualmente de la entrevista semiestructurada considerando que “es un método que se realiza por medio de técnicas de interrogación, procurando conocer aspectos relativos a los grupos en que se aplican” (Benguría et al. 2012, p. 56). En este caso se diseñaron algunas preguntas que se dirigieron a los docentes con la finalidad de conocer su punto de vista acerca de las prácticas de aula en relación con la comprensión lectora, lo que éstas significan en

el aprendizaje en el área de Lenguaje y Matemáticas y su repercusión en las demás del plan curricular.

Se emplearon como instrumentos de investigación los siguientes: la ficha de recolección de notas de campo, para elaborar un registro de los acontecimientos que ocurren en el campo donde se indaga el problema y sus variables. De otra parte, el cuestionario se trabajó con docentes y se estructuró con preguntas abiertas para posibilitar la obtención de información cualitativa que complementó la indagación y la reflexión acerca del problema que se analizó. Así mismo, se hizo uso de las fuentes documentales, básicamente los textos y documentos escritos que proporcionaron información que se requirió para abordar el desarrollo del trabajo y la información necesaria para responder a la pregunta de investigación. Adicionalmente se trabajó información electrónica consultada en la Red de Internet.

Luego de indagada la situación problema y de establecer resultados, se entró en la etapa de implementación de la propuesta pedagógica, la cual en este caso fue la acción que se trabajó con el grupo escolar a fin de responder cómo y hasta qué punto el PTA como estrategia didáctica contribuye al desarrollo de habilidades para la enseñanza de la lectura comprensiva. Elección que se hizo del mencionado programa por considerarlo herramienta valiosa que permite el fomento de habilidades comunicativas.

CAPITULO IV

4. Contexto en el Cual se Desarrolla la Investigación

4.1 Población

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Departamental (IED) Tisquesusa, del Municipio de Susa Cundinamarca, la cual cuenta con 17 sedes: un jardín infantil, dos sedes urbanas de primaria (Antonio Nariño y Magdalena Ortega de Nariño), trece sedes rurales (preescolar - primaria), una de secundaria con modalidad técnica agropecuaria ubicada en la zona urbana, con jornada única y la educación de adultos en jornada dominical desarrollada en modalidad CAFAM la cual consiste en el desarrollo de módulos por ciclos los cuales agrupan diferentes niveles de la educación básica y media desarrollando conjuntamente los diferentes procesos educativos.

Tabla 2. Conformación de la población estudiantil según sedes escolares.

Número de Estudiantes		
Sedes	N° Estudiantes	N° Grupos
Rurales	321	Multigrado
Jardín Infantil	49	2
Antonio Nariño	77	3
Magdalena Ortega de Nariño	167	6
Secundaria	448	14
Dominical	62	3
TOTAL GENERAL	1124	

Fuente: Proyecto Educativo Institucional (PEI): "Retos hacia una educación Transformadora de la IED. Tisquesusa. 2016.

La tabla anterior muestra la conformación de la comunidad de estudiantes que se encuentran matriculados en cada una de las sedes Primaria Urbana (Sede Antonio Nariño, Magdalena Ortega de Nariño y Jardín Infantil), Primaria Rural, Secundaria y Dominical, para un total de 1124 alumnos.

Tabla 3.

Conformación de la población docente según sedes escolares.

Número de Profesores	
Sedes	Nº Profesores
Rurales	18
Jardín Infantil	2
Antonio Nariño	3
Magdalena Ortega de Nariño	6
Secundaria	23
Dominical	3
TOTAL GENERAL	52

Fuente: Proyecto Educativo Institucional (PEI): “Retos hacia una educación Transformadora de la IED. Tisquesusa. 2016.

La tabla permite observar el número de profesores que hacen parte de la planta de personal de la Institución, los cuales están distribuidos en las diferentes sedes para un total de 52 docentes.

Todas las sedes cuentan con aulas adecuadas, material didáctico, deportivo, audiovisuales, campo deportivo, biblioteca de aula, sala de informática, restaurante escolar, algunas con huertas o granja escolar, servicio de orientación escolar; en secundaria se cuenta con aulas especializadas, tablero digital, laboratorios, sala de audiovisuales, biblioteca, (sólo para préstamo, sin sala de lectura) y oficinas de directivos.

4.2 Contexto Local

La IED Tisquesusa está ubicada en el municipio de Susa Cundinamarca, situado en la cordillera Oriental, en el conocido Altiplano Cundiboyacense, al norte del departamento de Cundinamarca. El municipio tiene una extensión de 170 km², de los cuales un 30% son tierras planas, y el 70% restante son montañosas, está conformado por 13 veredas, todas cuentan con vías carretables y caminos de herradura. En la mayoría tienen servicio eléctrico y acceso a los diferentes medios de comunicación (radio, televisión, celular e internet); la gran mayoría posee acueducto veredal; algunas familias aún carecen de servicio de alcantarillado o pozo séptico, PEI (2016).



Figura 18. Veredas del municipio de Susa Cundinamarca

Fuente: Proyecto Educativo Institucional (PEI): "Retos hacia una educación Transformadora de la IED. Tisquesusa. 2016.

En cuanto a aspectos socioculturales y económicos de la comunidad se destaca el folclor, con tradiciones, costumbres, usos, creencias que, aunque influenciadas por el modernismo aún se encuentran arraigadas en el pueblo, se destacan conjuntos musicales de música carranguera en algunas veredas, así como mitos y leyendas propios del municipio y la provincia. La economía local se basa en la producción agrícola en la parte alta del municipio con cultivos de papa, maíz, trigo, arveja, cebolla-, hortalizas, tomate y fresas en invernadero; los árboles frutales y la ganadería con mayor énfasis en la zona plana. Las familias fomentan en sus hijos el cultivar la tierra, la actividad ganadera, la pequeña industria, oficios domésticos, cría y cuidado de ovejas, gallinas, cerdos y conejos.

El intercambio comercial se realiza con municipios vecinos, además con los mercados de Bogotá, Chiquinquirá y Bucaramanga. Existen varias microempresas familiares que generan empleo y sustento a algunas familias (cárnicos, concentrados, lácteos, talleres de carpintería y artesanías). En relación con la demografía del municipio, Susa cuenta aproximadamente con 8140 habitantes, las familias de los niños y niñas con respecto a la escolaridad, ocupaciones laborales, y situación económica, predominan los estratos 1 y 2. La mayoría de familias son natales del municipio.

4.3 Contexto Institucional

La IED Tisquesusa cuya sede principal está en el área urbana en la Carrera 5 N°10 A -30 en el barrio San Gil, al costado occidental de la carretera que conduce de Bogotá a Chiquinquirá (Boyacá), aproximadamente a 99 kilómetros de Bogotá D.C. Allí se cumple con la atención a la educación básica secundaria y media; cuenta con tres sedes en el casco urbano: dos de Primaria y una de Jardín Infantil. Adicionalmente 13 sedes rurales ubicadas en las diferentes veredas. En la

figura a continuación se muestra la localización de la sede educativa en el entorno urbano de la municipalidad.



Figura 19. Municipio de Susa, sector centro y ubicación de la IED Tisquesusa.

Fuente: Imágenes © 2016 DigitalGlobe, CNES / Astrium, Datos del mapa © 2016 Google.

El establecimiento fue inaugurado el 9 de febrero de 1.971 en una pequeña construcción de tres aulas, con 55 estudiantes de los grados 1° A y 1° B y dos profesores; el 21 de septiembre del mismo año se recibió la resolución número 4972 emanada del Ministerio de Educación Nacional por medio de la cual se aprobaron los estudios de los grados 1° bachillerato de enseñanza media. El 9 de junio de 1972 se entrega una construcción de cuatro aulas y una batería de baños, lo que permitió un mejoramiento locativo. El número de estudiantes siguió aumentando progresivamente, así mismo los grados de estudio, de manera que para el año de 1974 queda aprobado por medio de la Resolución número 7907 de octubre 16 de 1974 el Ciclo Básico de educación Media. Al cumplir la primera década de vida, septiembre 27 de 1981 se le hace

entrega oficial de otro bloque de dos aulas de clase, un laboratorio para física, un laboratorio de química y otra sección de baños.

En el año de 1982 se hace la apertura del grado 10° y en 1984 del grado 11°. Mediante la visita de la supervisión Educativa Departamental y Nacional se obtiene la aprobación del nivel educativo Media Vocacional según resolución N° 10437 de Julio 27 de 1.984 emanada del Ministerio de Educación Nacional para los niveles de Básica Secundaria y Media Vocacional. Bajo la dirección del Licenciado Álvaro Baquero Santana se proclama la primera promoción de Bachilleres y con motivo de haber cumplido el colegio sus 15 años de labores, en 1.987 se hace la entrega del Aula Múltiple.

La Administración Municipal 1.992-1.994 se une a la labor educativa y da paso a la creación de la Jornada Nocturna en 1.993, mediante autorización de iniciación de labores N° 000254 de febrero 10 de 1.993, en horario de 6 p.m. a 10 p.m. para estudiantes mayores de 15 años, iniciándose con el grado sexto. En 1.994 se inicia la ampliación de la planta física, específicamente la parte administrativa, sala de profesores y aula para audiovisuales, computación, biblioteca y materiales didácticos. La Jornada Nocturna funcionó sólo hasta diciembre de 1.996 con la promoción del grado noveno.

La IED Tisquesusa tiene como misión, facilitar el acceso al conocimiento, la ciencia, la tecnología y la investigación mediante procesos de formación continua e integral en los niveles de preescolar, Básica primaria, media académica, media técnica y educación para adultos para el desarrollo de competencias tendientes a mejorar la calidad de vida de los niños, niñas, jóvenes y adultos del municipio de Susa y sus alrededores, aportando a su formación integral como futuros ciudadanos líderes, autónomos y críticos capaces de transformar su entorno

Para el año 2020 la IED Tisquesusa se proyecta como una Institución líder a nivel local, regional y nacional en la formación de personas íntegras y competentes en el campo académico, técnico y social. La formación integral en este entorno escolar, es un proceso permanente de carácter sociocultural e intelectual que propicia y consolida en la Comunidad Educativa ambientes de aprendizaje significativo, lúdicos, gratificantes, motivantes y dinamizadores de oportunidades de desarrollo para el ser humano.

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI): “Retos hacia una educación Transformadora”, se asume un enfoque pedagógico constructivista, estrategia en la que se le brinda al estudiante herramientas que les permiten construir sus propios procedimientos para resolver problemáticas, en las cuales transforman sus ideas y siguen aprendiendo. También promueve que en el proceso de enseñanza el estudiante perciba, sea dinámico, participativo, interactivo, auténtico en la construcción de conocimiento; siguiendo a Piaget, en su teoría el conocimiento se construye partiendo de la interacción con el medio y la concepción de Vygotsky el medio social permite una construcción interna.

La Institución Educativa trabaja la comprensión de lectura con el apoyo del Programa Todos a Aprender (PTA) propuesto por el MEN con la finalidad transformar la calidad de la educación en el país, desarrolla acciones e iniciativas tendientes al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, a partir del proceso de formación permanente de docentes con talleres presenciales y virtuales sobre desarrollo de competencias básicas en las diferentes áreas del plan curricular, el uso pedagógico de herramientas didácticas y prácticas pedagógicas.

4.4 Contexto de Aula

Los actores directamente vinculados a la investigación son los estudiantes de la Sede Magdalena Ortega de Nariño, del curso 5B que está integrado por 28 estudiantes, 14 niñas y 14 niños, cuyas edades oscilan entre los 10 y 12 años. También se trabajó con los estudiantes del grado noveno 02, el cual cuenta con 34 estudiantes 22 mujeres y 12 hombres, jóvenes con edades entre los 13 y 16 años de la Sede Secundaria y pertenecen a los estratos uno y dos del Sisben y están asentados en el contexto rural y urbano.

Los cursos seleccionados corresponden a los que están bajo la dirección de los docentes investigadores, quienes le apostaron a una innovación de prácticas pedagógicas que fortalecen la comprensión lectora, un docente del área de matemáticas y una docente del grado quinto primaria, que se encuentran vinculados con la Secretaría de Educación de Cundinamarca. En este escenario se hace evidente la problemática generada en las limitaciones de la mayoría de estudiantes en relación con la comprensión lectora, situación que pone de manifiesto la incidencia de prácticas pedagógicas que no se enfocan del todo a la promoción de competencias lectoras, tal como se ve reflejado en los resultados de las pruebas externas según se expuso en el diagnóstico del problema.

Las prácticas pedagógicas tienen determinada incidencia en dicha problemática, en la medida en que se omite la apropiación de las estrategias propuestas, no solo por el PTA, sino aquellas que deberían implementarse para fortalecer las competencias lectoras en los estudiantes según propuesta del Ministerio de Educación Nacional a través de las diferentes opciones que ofrece al docente para el ejercicio de sus prácticas de aula en todas las áreas del plan curricular.

CAPITULO V

5. Categorías de Análisis

Para establecer la definición de las categorías de análisis, se realizó un proceso donde la reflexión del grupo investigador identificó que sus prácticas de aula no estaban influyendo positivamente en los procesos de aprendizaje de la lectura comprensiva en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Para afirmar lo anterior se tomó como referencia los resultados de las pruebas Saber (Pruebas externas) y pruebas internas (olimpiadas) que evidencian la necesidad de analizar dicha problemática, sus causas y alternativas de cambio.

5.1 Categoría Enseñanza

La categoría enseñanza, constituye uno de los principales insumos para el análisis y la interpretación de la problemática planteada, ésta se concibe como el proceso donde el docente busca que el estudiante realice los procesos de aprendizaje, comprensión y construcción de concepciones propias. Fuenlabrada et al. (2005) enfatizan que la enseñanza tiene que ver con “La manera como el docente planea y desarrolla sus acciones didácticas en el aula, da cuenta de sus conceptualizaciones y convicciones personales, e institucionales en torno a qué es el conocimiento, qué es lo que enseña y aprende en la asignatura y para qué se hace” (p. 6). En este orden de ideas es importante señalar que la enseñanza depende en gran medida de la forma de difusión de los conocimientos, metodologías y cómo éstos tienen impacto en la historia de vida del estudiante” (Vigotsky, 1978). De ahí la importancia de realizar buenas prácticas de enseñanza, que como opción metodológica y resultado del protagonismo del docente y como aporte al mejoramiento de la calidad educativa.

Fue desde estas ideas, que el grupo de investigación hizo precisiones y acuerdos sobre el significado de la enseñanza, al entender que de sus decisiones como docentes serán los resultados del aprendizaje. Por lo mismo, la postura adoptada estuvo en función del reconocimiento que el tipo de producto o resultado final de las prácticas pedagógicas, son definidos por el proceso desarrollado en la situación Educativa. En particular, conocimientos, métodos, procedimientos, estrategias y recursos de enseñanza fortalecen las competencias de los docentes a la hora de ejercer su rol de orientadores de procesos de aprendizaje.

De igual modo, una de las mayores posibilidades del educador estaría en el cambio que se debe originar en sus concepciones acerca de la importancia de ser modelo de sujeto crítico y reflexivo frente a la realidad de su contexto; sólo de esta forma, los estudiantes aprenderán a serlo y en esta medida ejercerá cada uno su propia autonomía. De igual modo, los integrantes del grupo de investigación están seguros de la necesidad e importancia de reconocer que la profesión del educador no es simplemente dar la clase; pues su rol y su labor implican lograr que todos los alumnos aprendan a través de la experiencia, reflexionando sobre su realidad y respondiéndose los cuestionamientos que surgen en el cotidiano del aula y fuera de ésta. Ser un buen educador comienza con el compromiso de serlo; un buen educador posee los conocimientos, las destrezas, las habilidades, las tradiciones y los instrumentos para garantizar que todos sus alumnos aprendan y más cuando la institución educativa ofrece los espacios y los materiales necesarios para provocar estos aprendizajes.

Otra de las posibilidades generadas por el proceso de enseñanza, se relaciona con el hecho de comprender que el verdadero aprendizaje depende de la enseñanza, es decir, de la acción del docente para originar ambientes de aprendizaje que vinculen al estudiante de manera

activa en dicho proceso. Esto implica por parte del docente un dominio de los contenidos de la clase, generar un ambiente grato y motivante, manejo de estrategias que conduzcan a que el alumno pregunte, discuta, trabaje en grupo, escriba y lea, cuestione, confronte ideas, es decir, que aprenda haciendo.

Esta es la plataforma para la realización de las actividades pedagógicas, acogiendo la misión fundamental de garantizar que todos los alumnos realicen aprendizajes exitosos en un ambiente de convivencia y satisfacción. Lo que es lo mismo, que el objeto de la educación se enfoque a: hacer un acompañamiento a los estudiantes a desarrollar las herramientas intelectuales y estrategias de aprendizaje que se requieren para adquirir el conocimiento que les permite pensar y actuar productivamente en el entorno que les ha correspondido vivir.

Como se ha dicho, la educación como estrategia de socialización de conocimientos, se internaliza como pauta para el ejercicio de la labor encomendada a los docentes; razón por la cual en este trabajo se asigna a esta categoría un lugar específico y se hace una aproximación conceptual a la misma, para interpretar las implicaciones que tiene en el desarrollo de las prácticas de aula. Desde esta perspectiva se hace el análisis de dicha categoría, desde la reflexión acerca de cómo se desarrollan en el aula tanto las prácticas educativas como las prácticas pedagógicas desde el quehacer de los participantes en el grupo de investigación.

5.2 Categoría Aprendizaje

Según se expresó en la definición de la categoría Enseñanza, es evidente que como proceso de aula ésta es fundamental por su incidencia y significado en el aprendizaje; este último según Zapata R. (2003), “es el proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores como resultado o

con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación” (p. 5). Aporte a partir del cual se desentraña el sentido del aprendizaje, como un proceso que origina conocimientos, permite procesar información y asimilar los saberes que se construyen en un contexto determinado. Por lo mismo, el estudiante es el protagonista de las acciones que de manera dinámica le permitan construir conocimientos, desarrollar capacidades, potenciar destrezas y habilidades, manifestar actitudes y aptitudes frente a los temas de aprendizaje.

La actividad de aprendizaje constructivo que realiza el alumno, aparece de este modo, como un elemento mediador de gran importancia entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje (Coll, Palacios y Marchesi, 1992). La adopción de esta nueva perspectiva, cuyo origen cabe buscar en el creciente auge de los enfoques cognitivos, supone un cambio radical en la forma de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje. Cambio que lleva a la comprensión de este último como resultado de lo que hace el estudiante según esté orientado, de acuerdo a cómo se reconozca la importancia de sus saberes previos que son sustento de la construcción de nuevos conocimientos, en coherencia con el ambiente de aula, las motivaciones, el reconocimiento de sus individualidades y capacidades para trabajar de forma particular y colectivamente.

Es importante subrayar que un adecuado proceso de aula, es aquel que no descuida “el aprendizaje como un subproducto del pensamiento. Aprendemos pensando, y la calidad del resultado del aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos”. (Schmeck, 1988 p. 171); por lo mismo, corresponde al docente brindar oportunidades al estudiante en las cuales haga visible su deseo de aprender, por ser este un elemento del aprendizaje que implica tener en cuenta las expectativas, los intereses, la motivación, la atención y el nivel de

comprensión de los y las estudiantes; además, significa que el docente establece estrategias para despertar esos intereses y motivaciones.

Otro de los elementos que es importante en el aprendizaje, pero que incluye la injerencia del educador, es tener en cuenta las capacidades intelectivas y procedimentales de los estudiantes en términos de procesos de pensamiento, funciones cognitivas, competencias y desempeños, elementos cognitivos del aprendizaje. Por eso se consideró que la motivación, el despertar el interés del estudiante se constituye en un elemento básico para lograr el éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje: si hay motivación e interés, se puede lograr encontrar el significado y el sentido a los aprendizajes, a las actividades, a las situaciones que forman parte de la clase.

Esta categoría es para la investigación un punto de referencia fundamental, ya que lleva a entender el aprendizaje como concepto y como acción a partir de la cual se permite a los estudiantes el desarrollo de habilidades, capacidades, conductas, valores y demás componentes que, derivados de la acción orientadora del docente, les encamina hacia el conocimiento.

5.3 Categoría Pensamiento

Según se ha expuesto a través de las dos anteriores categorías, enseñanza y aprendizaje son acciones que requieren oportunidades para que docentes y estudiantes desarrollen respectivamente las habilidades necesarias para afrontar con éxito los retos educativos de la actualidad. La categoría pensamiento, se articula no solo con las dos categorías antes expuestas, sino con las prácticas de aula que buscan la construcción y adquisición de conocimientos, no solo en relación con los docentes investigadores que ponen en juego su pensamiento, sus concepciones e ideas en las actividades que desarrollan y orientan a sus estudiantes; además, estos últimos también realizan procesos cognitivos y de pensamiento propios del aprendizaje.

Por estas razones, hay una conexión amplia del pensamiento con las categorías, enseñanza y aprendizaje, enlace que además tiene una relación directa con las metas de la investigación en cuanto se persigue el fomento de habilidades para leer comprensivamente, lo que tiene todo que ver con el pensamiento, si se considera que la comprensión lectora es la base del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Sin lugar a dudas, aula y escuela son escenarios en los cuales se consolidan dichas categorías, que a su vez se conectan con el enfoque de enseñanza para la comprensión (EpC). Este último concepto, implica el cambio necesario en los métodos, estrategias y recursos de enseñanza, para alcanzar logros acordes con las demandas de la calidad educativa. Esta categoría lleva a contemplar que, el pensamiento es una relación entre lo que sabe el individuo, la memoria y lo que percibe, lo cual genera una inferencia entre lo que se ve y se recuerda generando una acción o resultado que no debe convertirse en una secuencia de ideas, sino que deben tener un orden lógico que promueva un pensamiento reflexivo dirigido hacia alguna meta (Dewey, 2007).

Además, define la relación directa entre pensamiento y racionalidad y que éstas no se pueden quedar solo en la observación, sino, trascender a indagar, experimentar y examinar la exactitud de la información adquirida. Frente a lo antes dicho, es necesario revisar, reorientar y reestructurar no solamente los planes de estudio, sino desarrollar además colectivamente, propuestas curriculares integrales que propicien la articulación entre los desarrollos cognitivos, afectivos, sociales y las demandas de aprendizaje de niños y jóvenes con el conocimiento y el desarrollo de las herramientas para la vida.

En coherencia con el párrafo anterior, se destaca la trascendencia que tiene la categoría pensamiento en el desarrollo de esta investigación. Debe darse a partir de su reconocimiento

como componente para enfocar el trabajo pedagógico hacia la posibilidad de que estudiantes y docentes se vean vinculados a oportunidades didácticas que les faciliten una mayor comprensión de los contenidos de enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva mediante el PTA.

Ritchhart, Church y Morrison (2014) señalan que una visión clara y específica sobre cómo hacer visible el pensamiento, se transforma en una herramienta importante para el docente que se compromete con mejorar su labor. De manera que, es pertinente hacer claridad en que el pensamiento es el centro del aprendizaje” (Richhart et. al, p. 4) así como también lo es el estudiante que realiza los aprendizajes, y estos últimos, son consecuencia del pensamiento. En otras palabras, el pensamiento hace posible que el sujeto obtenga la información que requiere para aprender algo; es por lo mismo que en el aula, el trabajo pedagógico debe enfocarse a hacer visible esa capacidad de pensar. Es una necesidad que se sustenta en razones puntuales como las que plantean los autores mencionados:

Hacer visible el pensamiento, ayuda a los procesos pedagógicos porque muestra concepciones acertadas o erróneas, aporta información al educador para que planee sus actividades de enseñanza, desarrolla la comprensión y se convierte en una herramienta importante para la evaluación. Estas son situaciones propias de las prácticas pedagógicas cotidianas, pero aun así, muchas veces pasan desapercibidas porque no se tiene una concepción clara acerca del pensamiento y de lo que representa como posibilidad para aprender. Esto lleva a deducir que corresponde al docente hacer visible el pensamiento de sus estudiantes para que logren comprender los contenidos de aprendizaje ya que se les posibilita involucrarse con las ideas, con la oportunidad de pensar y en esta medida construir aprendizajes con sentido y significado.

Ritchhart, Church y Morrison (2014) señalan al respecto que “los docentes pueden hacer más visible el pensamiento de los estudiantes a través de las prácticas de cuestionar, escuchar y documentar” (p. 5), lo cual supone crear opciones de aprender desde aquellos cuestionamientos que se dirigen hacia la comprensión de los tópicos generativos y ponen en juego habilidades para el análisis, la síntesis, la evaluación por encima de la simple memorización de conceptos. Así que visibilizar el pensamiento, es de una parte, construir comprensión mediante preguntas constructivas, o sea, aquellas que “piden a los estudiantes conectar las ideas, hacer interpretaciones, enfocarse en las grandes ideas y en los conceptos centrales” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p. 7).

De acuerdo con las ideas de los autores antes mencionados, se interpreta el valor pedagógico de las rutinas de pensamiento, en cuanto permiten hacer visible el pensamiento, fortalecer la comprensión lectora y facilitar el logro de las metas de enseñanza y aprendizaje acordes a las necesidades del grupo de estudiantes. En consonancia con lo expuesto por Tishman y Palmer (2005), “una característica distintiva de las rutinas de pensamiento es que fomentan lo que los psicólogos cognitivos llaman pensamiento activo” (p. 2). Es decir, se involucran las acciones de los estudiantes cuando activan sus capacidades para pensar e ir más allá de aquello que conocen en su cotidianidad y de esta medida hacer visibles un pensamiento más amplio por encima del proceso de memorización.

Con base en estas ideas, Tishman y Palmer (2005), señalan algunos aspectos a través de los cuales se relaciona el pensamiento visible y el aprendizaje; entre estos vale destacar: “la visualización del pensamiento expresa una perspectiva poderosa del conocimiento”, lo que en otras palabras es la forma como el estudiante construye significados a partir de lo que conoce y

busca conocer más allá de los conceptos evidentes que comúnmente se trabajan en el aula y que se quedan simplemente en eso, sin que llegue verdaderamente a construir saberes.

Para cerrar este apartado, se concreta que se ha expuesto la definición de las categorías de análisis, las cuales son importantes como componentes tanto a la tarea del educador como del estudiante en sus acciones respectivas de enseñar y aprender.

Tabla 4.

Categorías de Investigación

Autores	Categorías de Análisis	Subcategorías	Indicadores	Instrumentos
Fuenlabrada (2005) Vigotsky (1978)	Enseñanza	* Prácticas Pedagógicas * Formación docente * Didáctica * Programa todos a aprender	*Planeación * Saber pedagógico y disciplinar * Comunicación en el aula * Estrategias que aportan el PTA * Recursos	* Diarios de Clase * Planeador * Fotografías
Zapata R (2003) Coll, Palacios y Marchesi (1992) Schmeck (1988)	Aprendizaje	* Competencias *Competencias comunicativas * Lectura comprensiva * Capacidades * Habilidades	*Aprendizaje significativo * Saberes previos * Ambiente de aula * Motivación * Contenidos * Evaluación	* Talleres didácticos * Clases * Trabajos en casa
Dewey (2007) Richhart, Church y Morrison (2014) Tishman y Palmer (2005)	Pensamiento	* Comprensión * Comprensión lectora * Rutinas de Pensamiento * Pensamiento visible	* Exploración * Comprensión literal *Comprensión inferencial * Comprensión global	*Rutinas de pensamiento *Actividades de refuerzo y aprendizaje: análisis de las pruebas

Fuente: Elaboración propia.

CAPITULO VI

6. Fuentes e Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información

6.1 Fuentes de Recolección de la Información

Parte importante del proceso de investigación estuvo relacionado con la selección de las fuentes, con el propósito de buscar y localizar aquellas que aportaron la información necesaria, que de manera adecuada llevó a conocer las particularidades de la problemática estudiada. Selección que se hizo al tener en cuenta que “las fuentes de información son personas, contextos, grupos, documentos escritos, videos, grabaciones que contienen información sobre el fenómeno estudiado y que debe indagarse mediante técnicas específicas para garantizar su credibilidad” (Suárez, 2001, p. 136). Fue así que docentes y estudiantes, el material escrito consultado, y la información que igualmente se examinó en la Red de Internet, se convirtieron en las fuentes de esta investigación.

Como fuentes primarias, se destacan aquellas que “se basan en información directa, originaria de un estudio en particular proveniente de personas o comunidades que tienen contacto directo con el fenómeno que se estudia” (Suárez, 2001, p. 136), se tuvo en cuenta a los docentes, así como a los estudiantes en su condición de participantes en las prácticas pedagógicas en el aula de clases. Unos y otros hacen parte de la comunidad escolar, experimentan procesos de enseñanza y aprendizaje respectivamente, y por lo mismo, tienen conocimiento directo acerca del problema planteado. También, el aula como entorno en el cual tiene ocurrencia dichos procesos y muestran una realidad de los mismos, se convirtió en fuente de información a partir de los hechos observados que aportaron información directa. Las fuentes primarias de igual forma

estuvieron representadas en el material escrito que se consultó para la construcción del abordaje teórico de la indagación.

6.2 Instrumentos para la Recolección de Información

Para llevar a cabo la investigación se aplicaron varios tipos de instrumentos, los cuales responden a la naturaleza misma del diseño cualitativo de investigación. Los instrumentos diseñados y dirigidos a estudiantes y docentes permitieron establecer falencias en las prácticas pedagógicas docentes, así como los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. La recolección de los datos se hizo desde la elaboración de los instrumentos en coherencia con el tipo de estudio cualitativo y la muestra seleccionada (dos docentes y 54 estudiantes). Proceso que se llevó a efecto al tener en cuenta que “un instrumento de recolección de información es un recurso para acercarse a un fenómeno y registrar los datos de la realidad que representan verdaderamente a los conceptos o categorías que el investigador tiene en mente y que ha definido en el proyecto de investigación” (Suárez, 2001, p. 146).

Desde esta base, los instrumentos diseñados permitieron una correcta reconstrucción del proceso de indagación y corresponden a:

A partir de lo cualitativo, las encuestas dirigidas a estudiantes y docentes se tomaron en cuenta al considerar que “El instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario (...) que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 217). Criterio que contribuyó al diseño de los cuestionarios diligenciados específicamente con estudiantes, para establecer sus puntos de vista en torno a las condiciones

personales que en el aula contribuyen o no a promover la comprensión lectora; con los docentes fueron trabajadas para reconocer desde sus criterios, las condiciones de sus prácticas docentes.

También se trabajó la observación, la cual “se caracteriza como una percepción intencionada e ilustrada. Intencionada porque se hace con un objeto determinado, ilustrada porque va guiada de algún modo por un cuerpo de conocimiento” (Benguria & Martín, 2010, p. 4) Es decir, que en este caso se observó para establecer cómo desde las experiencias cotidianas del aula, tanto docentes como estudiantes interactúan, expresan conocimientos, desarrollan métodos, procedimientos, estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en Lenguaje y Matemáticas.

Se manejó la observación por ser ésta “una de las estrategias más adecuadas para recoger y medir información de fuentes primarias” (Suárez, 2001, p. 185), punto de vista que dio sustento al grupo investigador para aproximarse al escenario escolar, a sí mismos, a los estudiantes y a las situaciones pedagógicas asociadas con el tema de investigación. El instrumento destinado para la recopilación de la información fue el diario de campo desde los cuales se determinó la reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas.

También se trabajó la prueba diagnóstica que permitió valorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, derivado de las acciones producidas por las prácticas educativas. De igual forma se tuvo en cuenta la Matriz de Evaluación que permitió la valoración tanto de las prácticas de enseñanza como de aprendizaje desde el criterio de desempeño de docentes y estudiantes respectivamente. Finalmente, se contemplaron las pruebas Externas (Saber) e Internas (Evaluaciones finales), que evidencian el bajo desempeño en la comprensión lectora y desarrollo lógico-matemático derivado de los vacíos existentes en las prácticas educativas.

CAPITULO VII

7. Desarrollo de Ciclos de Reflexión en el Proceso de Investigación Acción

El objetivo de este capítulo es desarrollar los ciclos de reflexión acerca tanto del proceso de indagación como de la acción, por lo que se contempla la reconstrucción de dichos procesos al tomar como punto de referencia que “La reflexión es una importante herramienta de formación para los profesores, porque permite que piensen de forma sistemática sobre su práctica, buscando la forma de interpretar los problemas que encuentra a la luz de teorías y aportes de la didáctica (Ñancupil, Carneiro y Flores, 2013, p. 38). En consonancia con esta perspectiva, se exponen a continuación las reflexiones a través de las cuales se da cuenta de dos ciclos: uno, corresponde al de investigación y dos, al de la acción, procesos a través de los cuales se generaron cambios tanto en las concepciones como en las prácticas de los docentes investigadores; además se contemplan las reflexiones individuales de cada integrante del grupo de investigación en sus áreas respectivas de Lenguaje y Matemáticas.

7.1 Reflexión Sobre el Proceso de Investigación

El objetivo que cumple este ciclo es dar cuenta de lo que ha significado la reflexión en el aula acerca de las prácticas docentes, sus incidencias y posibilidades de cambio; proceso que fue importante en su avance, porque permitió al grupo investigativo el reconocimiento de la realidad de su contexto de aula, de las condiciones personales y grupales que particularizan sus procesos de enseñanza, las formas cómo interactúan con sus métodos, estrategias, recursos y contenidos. A partir del análisis de estos componentes, se examinaron los factores coyunturales para evidenciar tanto las falencias como las potencialidades implícitas en la enseñanza y su incidencia

en el aprendizaje de la comprensión lectora tanto en Lenguaje como en Matemáticas. En este sentido, la investigación realizada se considera un procedimiento que ha contribuido a dinamizar los cambios que corresponde gestar a los educadores en coherencia con la definición que de sus prácticas en el aula.

Por consiguiente, el punto de partida de este estudio fue la construcción del diagnóstico del problema que desde lo cotidiano se consideró una oportunidad para recapacitar sobre las prácticas pedagógicas y sus resultados según pruebas internas y externas que se practican a los estudiantes. Fue este un primer momento para definir una realidad reflejada en los resultados de dichas pruebas y evidencia de las falencias que se presentan en los modelos de enseñanza. Para dar mayor fuerza a este primer paso del diagnóstico, se aplicó una encuesta a docentes y estudiantes, cuyas respuestas contribuyeron en la definición real de la problemática, a la precisión de sus características y a su delimitación. Fue esta una primera tarea de exploración que se abordó y permitió planear y desarrollar los pasos subsiguientes del proceso investigativo.

Este último, se inició con una reflexión grupal sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes que induce al docente a identificar necesidades que se presentan en la práctica de aula, como: bajo desempeño académico y dificultades en comprensión lectora, evidenciado en los primeros diarios de campo realizados, esto llevó a indagar en las causas, se hizo un análisis de los resultados de las Pruebas Saber, Día E, pruebas internas y encuestas a docentes y estudiantes, es así como se centró el problema de investigación en torno a la comprensión lectora como eje transversal.

De la misma manera el grupo investigador se preguntó sobre la finalidad que tiene el Programa todos a aprender (PTA) ya que éste debe intervenir en el fortalecimiento de la

comprensión lectora de los estudiantes, y llama la atención que su existencia no genera impacto en los procesos de comprensión lectora en el aula, en razón a que los docentes no lo utilizan, desperdiciando de esta forma sus bondades.

Posteriormente se realizó otra encuesta que permitió acercarse al problema de investigación a la vez, permitió la reflexión individual (Anexo 3). En consecuencia, se evidencia la necesidad de cambiar las prácticas de aula, se decide, realizar acciones continuas que generen un ambiente agradable, tener en cuenta el contexto, los intereses y necesidades del niño e innovar estrategias pedagógicas en el aula que conlleven a mejorar el proceso de comprensión lectora desde el programa PTA y así fortalecer la problemática que aborda ésta investigación, éste cambio fue motivación del trabajo individual y en equipo desde los diferentes seminarios de la maestría en pedagogía y en especial desde el “Énfasis en desarrollo del pensamiento lógico verbal. Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento”.

A través de juicios individuales en relación con los diarios de campo y planeaciones de clase, se contextualizó el aporte de Dubois (2011), quien da gran importancia al diario de práctica, pues con él, se toma conciencia de las estrategias de enseñanza y de la actuación general en el aula, recomienda no sólo anotar actividades, recursos, sino también las intervenciones de los estudiantes, las reacciones, sus sentimientos, sus ideas, propósitos, dudas, todo aquello que permite al docente reflexionar y revalorizar su rol y de la misma manera auto exigirse. (p. 73); estos componentes se tuvieron en cuenta a la hora de llevar un registro de las prácticas pedagógicas. Mediante diarios de campo, se hizo práctica la reflexión individual para identificar e interpretar las prácticas pedagógicas que influyen en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora según el programa PTA.

Una vez planteado el problema objeto de la investigación, la reflexión se enfocó a considerar su importancia e interés, no sólo para el grupo de investigación, sino para los estudiantes, los demás educadores y para la institución misma donde el proceso se adelantó. Fue además interesante confrontar el reto de desarrollar capacidades para indagar y, en consecuencia, dar una respuesta útil y conveniente a la necesidad que se estableció en la etapa diagnóstica.

Para dar continuidad a dicho procedimiento, se plantearon y replantearon los objetivos y la pregunta de investigación, lo que hace parte de la investigación acción, y que además, conllevó a la comprensión de las particularidades del problema formulado, al reconocimiento de las categorías implícitas en el tema de estudio, las razones de importancia y necesidad de su realización. Así se dejó claro que el grupo de investigación siempre requirió estar vinculado al desarrollo de cada una de las etapas del proceso. Resultó interesante el reconocimiento que se hizo de la necesidad de aprender a investigar en el aula para desarrollar una construcción sistemática de actividades, procesos y métodos que de manera planeada y organizada permitieron poner en relieve aspectos específicos de las interacciones de los docentes con sus procesos de enseñanza, con las acciones y concepciones que acompañan dichas prácticas, con las formas de conceptualizar los modelos educativos para llegar al reconocimiento de las fallas cotidianas en el aula de clases.

El avance de este procedimiento fue interesante, en la medida que permitió construir nuevas formas de pensar sobre el quehacer educativo, así como acerca de la importancia de cambiar aquellas prácticas que en poco contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación. Queda latente la idea que es necesario investigar en el aula para cambiar las formas

de interpretar la realidad, de modificar procedimientos, métodos concepciones y prácticas para lograr nuevas alternativas según sea la realidad indagada.

Sólo en la medida que se cambien las formas de pensar y hacer el trabajo de enseñar, se puede aportar a la cualificación tanto del docente como de sus prácticas en aras de que los resultados de aprendizaje sean exitosos. Lo anterior está asociado a la interpretación de la educación a la luz de las teorías y conceptos en los cuales se sustenta la labor del educador, así como en los propósitos de la formación de sus estudiantes.

En síntesis, la reflexión tanto individual como grupal en torno al proceso de investigación realizado, llevó a concluir que ésta fue una contribución a los cambios que urgen en la realidad del contexto escolar en el cual se adelantó, además de dar importancia al docente como generador de las transformaciones en las prácticas pedagógicas a partir del perfeccionamiento de sus concepciones, acciones y competencias para incidir positivamente en su comunidad escolar.

La investigación en el contexto permitió de manera puntual las siguientes situaciones:

- La autoevaluación del docente frente a procesos y actividades propios del contexto del aula.
- Reconocimiento de las limitaciones y vacíos existentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Producción y adquisición de nuevos conocimientos a partir de la reflexión sobre la realidad de las prácticas educativas.
- Comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes y cómo se les debe enseñar.
- Se afianzó la reflexión sobre el quehacer del docente en relación con la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para concretar, se hizo una aproximación a la investigación educativa que permitió un aprendizaje sobre la realidad indagada a partir del análisis de las particularidades del problema relacionado con las dificultades que se presentan alrededor de la enseñanza de la comprensión lectora. A partir de allí, proponer acciones de cambio sustentadas en las transformaciones en las concepciones y acciones de los educadores, tal como se expone en la siguiente reflexión.

7.2 Reflexión sobre la Acción

Este ciclo de reflexión tiene como propósito evidenciar los cambios que se generaron tanto en las concepciones como en las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores mediante la acción llevada a efecto en el aula. Modificaciones que se lograron en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas respectivamente, en torno a la comprensión lectora con estudiantes de los grados quinto y noveno de educación básica en la IED Tisquesusa de Susa.

Escenario en el que el equipo investigador tuvo la oportunidad de trabajar en el aula el taller pedagógico como estrategia didáctica que se asoció al PTA, al tener en cuenta que este tipo de estrategias “buscan la construcción del conocimiento desde una perspectiva horizontal, ya que permite que las personas aporten una cantidad de información de gran valor como insumos para la interpretación y el análisis” (Alfaro y Badilla, 2015, p. 81). Perspectiva a partir de la cual se hizo el diseño e implementación de una serie de talleres a través de los cuales se lideran procesos de aprendizaje para la comprensión lectora en las respectivas áreas mencionadas.

Acciones que permitieron a cada docente investigador planificar de manera intencionada e individualizada las metas de aprendizaje en cada una de las áreas de Matemática y Lenguaje, con miras a integrar tanto las actualizaciones sobre lo que significa leer comprensivamente, como las diferentes prácticas que desde el PTA se consideraron útiles para concretar los

objetivos de los talleres. Fue por ello importante provocar situaciones de lectura que impulsara en los estudiantes una forma de comprender los textos leídos, pero lo más representativo fue la intervención pedagógica que se realizó por parte de los integrantes del grupo de investigación para favorecer el proceso de apropiación de los diferentes niveles que se deben fortalecer en los estudiantes para llegar a la comprensión lectora.

De esta forma se manejaron algunas situaciones de enseñanza para favorecer inicialmente la comprensión de conceptos y procesos propios de las competencias matemáticas, y luego, lo mismo, relacionado con el área de Lenguaje; a través de las rutinas de pensamiento se fue haciendo una apropiación progresiva de procesos de enseñanza que de manera contextualizada y estructurada permitiera a los estudiantes verse más comprometidos con sus aprendizajes.

En este proceso, las prácticas de enseñanza efectuadas, llevaron al reconocimiento que hizo el grupo de investigación acerca de los siguientes componentes:

- * La tarea de enseñar como oportunidad para la reflexión sobre cómo se ejerce la labor en el aula y se ponen en juego las capacidades del educador.

- * La importancia de planificar las actividades de la clase de manera intencionada y ajustarlas a las necesidades, intereses y expectativas de los y las estudiantes.

- * Lo fundamental que resulta generar un ambiente adecuado en el aula como estrategia para potenciar las demandas del grupo escolar.

- * La necesidad de poner en juego las oportunidades, estrategias y recursos para enfocar las actividades de aprendizaje.

* Hacer un manejo adecuado de las relaciones con los estudiantes, y en esta medida, identificar sus limitaciones y potencialidades.

* Actuar para contribuir en la transformación de las acciones, concepciones y procesos del aula, con miras a superar situaciones de tipo tradicional que imposibilitan el desarrollo de competencias lectoras.

* Fomentar en los estudiantes del aprecio por la lectura, interesarlos y motivarlos para que mejoren habilidades para la comprensión.

* Proponer diversas estrategias para evaluar de manera formativa para que el estudiante vea en el error una oportunidad para reconocer aciertos y errores y en esta medida producir conocimientos.

* Hacer acompañamiento permanente al proceso de aprendizaje, a fin de satisfacer las necesidades individuales y grupales.

* Desarrollar estrategias basadas en las evidencias, para poder perfeccionar los procesos de aula, en la medida que va avanzando en la realización de la intervención.

Con base en estas acciones el aprendizaje del equipo de docentes investigadores fue notorio, ya que se potenciaron habilidades y competencias, se modificaron concepciones y acciones para mejorar la práctica planeada, implementada y evaluada de manera secuencial en cuanto se desarrollaron los talleres pedagógicos. Aprendizajes que se sustentan en los aportes teóricos y conceptuales de los autores abordados según se precisa a continuación:

Cabe destacar los autores y sus aportes teóricos que en su condición de antecedentes del

tema de estudio contribuyeron, no solo al cambio en los componentes antes mencionados, sino en las concepciones y acciones que en general estuvieron articuladas al desarrollo del proceso de investigación y al trabajo realizado por el grupo de investigación:

De manera importante, Cáceres et al. (2012), ampliaron la comprensión sobre los procesos cognitivos implícitos en el acto comunicativo, así como también en torno a la comprensión lectora como acto de leer en el cual se destacan procesos cognitivos que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico. Desde el criterio de Presiss et al. (2014) se incrementó conocimiento sobre lo importante de que el docente como orientador, enfoque sus enseñanzas a promover el razonamiento y fortalecimiento del pensamiento visible orientado a la lectura comprensiva.

De Valdivia y San Martín (2014), se aprendió sobre la necesidad de que el docente reflexione sobre sus actividades de enseñanza y la necesidad de introducir los cambios que se requieran a fin de dar protagonismo al estudiante y permitirles el reto cognitivo de leer para comprender y aprender. Punto de vista que coincide con el de Vellino y Vargas (2015) cuando destacan la participación del educador en la estimulación y la motivación del estudiantado en relación con el fomento de habilidades de comprensión lectora como puerta al éxito escolar.

De otra parte, los conocimientos adquiridos sobre la importancia de la actividad del docente en la didáctica de la comprensión lectora, se derivaron en gran parte de los aportes teóricos de Espinosa (2014), Foures et al. (2013), Ladrón de Guevard y Subiabre (2011), mientras que de Chavarro y Pérez (2015) se rescató la trascendencia del uso y manejo de modelos pedagógicos, recursos didácticos y estrategias de enseñanza coherentes con la búsqueda de procesos que originen habilidades para la comprensión lectora. En este punto, el PTA fue la

estrategia más importante para el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas enfocadas al desarrollo del trabajo docente comprometido con las oportunidades de formación de competencias lectoras y mejoramiento de los aprendizajes.

De otra parte, y en coherencia con las teorías y conceptos abordados en el marco teórico, los aprendizajes logrados se fundan en Díaz (2006) de quien se rescataron conceptos a partir de los cuales se hizo claridad sobre lo que representa la práctica pedagógica como deber ser del docente, así como la reflexión que urge sobre ésta para proponer cambios y mejorar dicha práctica. Así mismo, del MEN (s.f.), de Bañ (2007) Díaz (2006) e Iafrancesco (1998), se aprendió sobre lo que representa la investigación en el aula y la reflexión sobre las rutinas que allí se realizan, como punto de partida para el cambio que se ha de gestar en cada aula a fin de mejorar la calidad educativa.

En relación con el tema de las prácticas educativas, Zambrano (2006) y Pérez (2002) aportaron al reconocimiento de la pedagogía no sólo como construcción teórica, sino como cimiento de reflexión sobre la práctica pedagógica para encontrar problemas en el aula y proponerles solución. De otra parte, Díaz (2006), Cárdena et al. (2012) y Zuluaga (1979) contribuyeron a despejar dudas acerca de la trascendencia de la formación docente como estrategia fundamental para poner en acción el saber que van a orientar en el aula a fin de que sean los estudiantes quienes construyan sus propios saberes.

El tratamiento del tema de la comprensión lectora y competencias comunicativas se afianzó en los aportes de Niño (1994), Mendoza (2003), Haymes (1993), MEN (2006, 2012), Lomas (2006), Lerner (1985), Rodríguez y Montaña (2001), Coll (1999) desde cuyos principios básicamente se profundizó en la importancia de formar estudiantes con capacidad para leer

comprensivamente y cómo lograrlo en el aula a fin de que sean críticos, lo cual conlleva una labor docente fundada en el razonamiento sobre lo que significa educar en y para la lectura comprensiva, acciones en las cuales el docente tiene un rol definitivo.

De otra parte y en relación con las categorías enseñanza, aprendizaje y pensamiento, se lograron aprendizajes significativos desde los aportes de los siguientes autores: Acerca de la enseñanza, Zapata (2005 y Vigotsky (1978) permitieron aprendizajes sobre lo que ésta significa en el aula, así como sus implicaciones en el avance de las prácticas cotidianas que buscan garantizar aprendizajes exitosos. Por su parte Zapata (2003), Coll, Palacios y Marchesi (1992) contribuyeron a afianzar conocimientos sobre el aprendizaje como resultado de procesos de pensamiento y transformaciones cognitivas que se traducen en el desarrollo de habilidades, competencias y desempeños de los estudiantes desde la acción orientadora del docente.

Así mismo, se profundizó en que la categoría pensamiento se articula tanto a las dos anteriores como a las prácticas de aula que buscan la construcción y adquisición de conocimientos, no solo como acción del docente que busca aprender sobre cómo mejorar su labor de enseñar, sino de los estudiantes que realizan procesos mentales y cognitivos implícitos en el aprendizaje. Estos fueron conocimientos fortalecidos desde la postura teórica de Dewey (2007), Ritchhart, Church y Harrison (2014) y Thisman y Palmer (2005) básicamente.

7.3 Reflexión en Coherencia con los Énfasis en Lenguaje y Matemáticas

Este epígrafe tiene como finalidad la reflexión derivada de las acciones de cada docente en sus respectivos énfasis de Lenguaje y Matemáticas a lo largo del proceso de estudio de la Maestría en Pedagogía. A partir de dichas acciones se produce la transformación, de ahí que se

analiza sobre el antes y el después del aprendizaje adquirido a lo largo de los seminarios trabajados.

7.3.1 Reflexión en el Área de Matemáticas. A partir de esta trayectoria se puede resaltar en primera instancia, que las implicaciones de la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas han estado incididos por la concepción constructivista del mismo, lo cual ha conllevado a un proceso de cambio continuo a partir del reconocimiento del papel del docente, cuya acción que va más allá de ser un propagador de conocimiento para convertirse en un ser humano generador de pensamientos auténticos que brinden al estudiante la capacidad de construir saberes que les ayuden a enfrentar las exigencias del entorno en el que se desenvuelven. Desde esta reflexión general, se presentan las reflexiones individuales vinculadas a las acciones desarrolladas con los estudiantes en el aula.

A partir del conocimiento adquirido a lo largo del seminario sobre Enseñabilidad de las matemáticas de primero y segundo semestres, se evidenciaron las dificultades que los maestros presentan en el momento de orientar la asignatura, pues se basan en estrategias que no están enfocadas en el desarrollo integral de los alumnos. Por tal razón, no se promueve un aprendizaje significativo, lo cual lleva a superar todos los límites de la enseñanza tradicional para permitir que los y las estudiantes interactúen con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben, integrando el conjunto de conceptos, ideas a sus procesos de aprendizaje. En otras palabras, ahora se entiende la necesidad de promover procesos de aula en los cuales se den relaciones entre el conocimiento que el alumno posee y aquel nuevo con el fin de eliminar los procesos mecánicos de aprendizaje y por fin aprender a comprender.

La labor educativa en este momento está fundamentada en factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje, aprender a construir estrategias a partir de enfoques ya estudiados que favorecen dicho proceso, para generar un alto grado de bienestar y al mismo tiempo dar un nuevo significado a la formación académica. Hoy es más fácil comprender que el trabajo en el aula antes de iniciar la Maestría, estaba direccionado al aprendizaje memorístico, mecánico y muy poco reflexivo, donde únicamente se limitaba a que los estudiantes aprendieran sólo aquello que el docente eligiera transmitir, por lo cual las primeras reflexiones eran muy limitadas en el desarrollo pedagógico y poco constructivas en el pensamiento reflexivo, aunque poco a poco el desarrollo de estrategias pedagógicas se han logrado mejorar en la medida en que se adquirieron nuevos conocimientos.

Es así que en el seminario de Enseñabilidad de tercero y cuarto semestres de la Maestría, se hizo mayor claridad acerca de lo que pasa en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando la tarea de los docentes se direcciona a diseñar diferentes estrategias que transformen el pensamiento de los alumnos, dándoles libertad para crear un pensamiento crítico sobre lo que se les plantea, permitiéndoles aclarar sus dudas, evaluándolos para que aprendan de sus propios errores, brindándoles un ambiente de seguridad y de confianza para acceder a un conocimiento sin límites y sobre todo en relación con su contexto.

En este sentido, el tipo de relaciones que se establezcan con los estudiantes deben verse fuertemente influido por la metodología utilizada dentro del salón de clases; es decir, si la metodología permite que los estudiantes trabajen en grupos, participen, expongan sus ideas, piensen, reflexionen, el resultado, será construcción de conceptos sólidos por medio de la indagación y la demostración. A partir de la observación y el análisis de las situaciones

presentadas a los estudiantes, se puede evidenciar un sin fin de ideas y dificultades que se presentan durante el desarrollo de la actividad, la evaluación se centra en sí reconocen patrones y los articulan con diferentes situaciones, a su vez, se observa si logran resolver problemas a partir de un razonamiento específico y si lo expresan de forma coherente.

En coherencia con lo anterior, se deja claro que la práctica pedagógica debe estar bien direccionada, de tal forma que permita a los estudiantes clarificar conceptos e ideas, con el fin de proponer enfoques de comprensión que lleve a hacer visible su pensamiento, y de esta forma vayan estructurando sus procesos cognitivos. Gracias a que la Matemática presenta unos tipos de pensamiento que se deben potenciar de acuerdo con los Estándares Básicos de Educación, se precisa promover conocimientos, actitudes, habilidades, competencias de nuestros y estudiantes, en relación con los diferentes tipos de pensamiento matemático, tales como el pensamiento variacional que tiene que ver con el desarrollo de estrategias que generen variación y cambio, por lo tanto, la manera de pensar es más dinámica.

Todo lo anterior, a partir del análisis matemático en contextos de la vida cotidiana donde las situaciones de cambio son el ingrediente primordial en las actividades desarrolladas; pues involucrar todo tipo de pensamiento e interrelación entre los lenguajes verbal, gráfico y simbólico, fortalecer los procesos de construcción de ambientes de aprendizaje, promover la discusión y la expresión total de ideas son acciones imprescindibles para promover aprendizajes constructivos cualquiera que sea el tipo de pensamiento sobre el cual se fundamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, resulta fundamental para que el docente realice su labor en el aula de clases.

Ahora bien, las actividades se deben centrar en ofrecer la oportunidad a los estudiantes de experimentar situaciones de aprendizaje que los lleve al análisis y razonamientos de acuerdo al nivel de percepción, construcción de conceptos, no sólo con definiciones específicas si no de experiencias con su entorno, de acciones que permitan identificar el nivel de razonamiento en el que están los alumnos cuando se enfrentan a su realidad y proponerles tareas que les permitan acceder a una calidad educativa, tal que ellos sean parte de una sociedad productiva y que el aprendizaje adquirido sea de manera permanente y utilizado a corto, mediano y largo plazo, para que en esta medida se logre obtener el mejor beneficio posible de las prácticas de aula.

Lo antes dicho se debe dar a partir de la formación permanente de los docentes, centrándose en un solo objetivo: la apertura de nuevas prácticas pedagógicas que permitan la construcción de nuevos conocimientos, teniendo en cuenta cada una de las particularidades del territorio y obviamente las características de la población. Para desarrollar este proceso, es importante que el estudiante tenga algo que comunicar; así, al percibir un patrón o una regularidad, puede intentar expresarlo y comunicárselo a alguien. En este sentido, en el quehacer pedagógico se pueden realizar patrones (símbolos, representaciones gráficas, etc.) que posibiliten el desarrollo de habilidades orientadas al razonamiento, la comunicación y la resolución de problemas, y asumir de esta forma que el estudiante en sus formas de expresar lo que comprende pueda recurrir a situaciones verbales (lenguaje natural), gráficas, entre otras, para dar a conocer lo que piensa sobre el tema.

De esta manera ellos entran en un proceso de analizar, explorar, sistematizar y expresar lo que ven. Así, la evolución de la planeación y práctica pedagógica ahora se desarrolla de una manera crítica, analítica y reflexiva, para integrar el conocimiento y la experiencia previa de los

estudiantes con el fin de ser desarrollados en el entorno y poder hacer una conexión entre conocimiento y la aplicabilidad.

En la profesión docente es muy común encontrar diferentes desempeños de comprensión debido a los ritmos y estilos de aprendizajes diversos y diferentes de los educandos, lo que permite formular sobre cuál puede ser la metodología apropiada para que los estudiantes comprendan la teoría impartida, luego combinarla con su saber previo y aplicado en su vida cotidiana. Una de las respuestas puede ser como dice Perkins (2001):

Si la comprensión de un tema implica la elaboración de actividades de comprensión, entonces la parte central del aprendizaje para la comprensión debe ser la realización de dichas actividades. Los estudiantes deben pasar gran parte de su tiempo en actividades que les pidan que generalicen, que encuentren nuevos ejemplos, que realicen aplicaciones, y llevando a cabo otras actividades de comprensión. Y deben hacer dichas tareas de una manera reflexiva, con una retroalimentación que les permita un mejor desempeño.

A pesar que los educadores traten de hacer lo posible, la práctica en clase no da una presencia suficiente a la realización reflexiva de actividades que permitan la comprensión, lo cual implica poner siempre en primer lugar la realización reflexiva de actividades que la fomentan y hagan posible el desarrollo del pensamiento matemático, lo cual se logra en coherencia con la formación permanente de los docentes como una realidad.

A manera de conclusión, se puede afirmar que los cambios surgidos en términos individuales tanto en las concepciones como acciones en torno a la enseñanza de la comprensión lectora en el área de Matemáticas, se sintetizan en: una comprensión más íntegra de en qué consiste la enseñanza y la forma como se deben buscar las estrategias para lograrla exitosamente; la necesidad de la reflexión permanente sobre las dificultades que se presentan en las prácticas de

aula; la búsqueda de los errores en la enseñanza y las respuestas a éstos como opción para que los estudiantes mejoren sus aprendizajes; el desarrollo de habilidades necesarias para afrontar exitosamente la labor de enseñar.

7.3.2 Reflexión en el Área de Lenguaje. De otra parte, la reflexión desde el ámbito de la enseñanza de Lenguaje y más exactamente de la comprensión lectora, se hizo al tomar como punto de referencia a Lerner (2008), quien invita al docente a tomar el quehacer en el aula como objeto de análisis, a estudiar el funcionamiento de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura. Ello induce a realizar una reflexión sistemática, rigurosa y documentada sobre sus prácticas pedagógicas y promover cambios en su aula de clase que mejoren los aprendizajes de los estudiantes, lo cual implica desarrollar el pensamiento tanto de los estudiantes como del docente.

Parámetros desde los cuales esta reflexión se hizo para identificar prácticas tradicionales de lectura donde se desarrollan estrategias poco llamativas para los estudiantes, como la lectura en voz alta y la docente va corrigiendo al niño en sus errores (Ver Anexo 4), o revisión de lectura, escritos y ortografía entre pares, lectura en voz alta constante y prácticas de conversación. Dichas actividades rutinarias y mecánicas ponen en evidencia que la labor del docente no está encaminada a favorecer la comprensión lectora; de esta forma se evidencian en los diarios de campo, con sus respectivos resultados. Se concluye por lo tanto que el docente debe fortalecer constantemente la habilidad lectora, elemento importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje y reto complejo de gran valor.

Es a través de ésta, que el estudiante desarrolla su pensamiento, al hacer lecturas que ofrezcan espacios de fantasía en la cual estimulen su imaginación. Como refiere Pitit, M. (2009),

es necesario fortalecer y promover la lectura y escritura a través de actividades relacionadas con el arte: dibujo, canto y baile; actividades que a los niños les encantan. (p. 216). De tal forma que los estudiantes puedan ser críticos, reflexivos, capaces de actuar con independencia, creatividad y responsabilidad.

En este orden de ideas, lo que se debe buscar en el aula es convertir aprendizajes en metas, verificar avances, sugerencias y evidencias de progreso e implementar eficazmente prácticas pedagógicas que fortalezcan el desarrollo del pensamiento y la comprensión lectora en los estudiantes, al igual que los procesos metodológicos y didácticos del plan de estudios al conservar la pertinencia con los lineamientos, competencias básicas y PEI de la institución.

Se buscó además que la implementación de estrategias y de los talleres pedagógicos sea innovadora, que tengan en cuenta los saberes previos, que el aprendizaje sea significativo, comprensible, contextualizado, basado en el uso de rutinas de pensamiento y de la evaluación formativa.

Siguiendo a Hover y Gough, citados por Flórez (1990), quienes hacen énfasis en la importancia de la decodificación y de la comprensión como dos procesos igualmente relevantes para la lectura (p. 26), los docentes debieron replantear los métodos de enseñanza de la lectura, pues al acercarse más hacia la decodificación, se va alejando del verdadero sentido que tiene la lectura como herramienta de aprendizaje, de comunicación que se disfruta y permite a los lectores ser constructores de su propio conocimiento.

En cuanto a los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, como los mencionan los autores, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) en los talleres

pedagógicos se fortalecen la apropiación de los tres, pues en actividades iniciales se desarrollaba básicamente lo literal, dejando a un lado el nivel inferencial y crítico. Como lo evidencian los estudiantes, al inicio se mostraban poco participativos y reflexivos, con la implementación deducen información, son más participativos y críticos, a ello ayudó bastante las rutinas de pensamiento.

En relación al desarrollo del pensamiento lógico verbal, al comienzo de la maestría a los estudiantes se les tenía en cuenta en pocas ocasiones las expectativas para las clases, incluso se podría decir que, al iniciar cada año lectivo se acostumbra indagar en ello. Gracias a unas de las estrategias fomentadas durante la Maestría fue la aplicación de las rutinas de pensamiento, el conocimiento de ellas y el trabajarlas en el aula, lo cual permitió interacción maestro- estudiante, mejora las relaciones entre ellos, favorecer el conocer más a los niños, su pensamiento, su contexto, facilitó la carga del docente, el trabajo en el aula es fue ameno, los niños que lo experimentaron se mostraron más alegres y expresivos en clase.

Entre las rutinas de pensamiento que se han implementado en el aula, se destacan: Antes pensaba- ahora pienso, Veo-pienso-me pregunto, Palabra-idea-frase, ¿qué sé? ¿Qué quiero saber? ¿qué he aprendido?, Pienso- me interesa- investigo y El pulpo; con estas, los estudiantes se mostraban interesados en las clases, activos en su participación, con comunicación fluida, interés por exponer sus ideas y pensamientos, por explorar conocimientos y por construir conceptos, como se evidencia en los talleres pedagógicos.

Hoy se encuentra que las rutinas de pensamiento son herramientas interesantes y significativas. Proceso en el cual se tuvo en cuenta a Ritchhart (2014), quien refiere fuerzas culturales como: expectativas, oportunidades, rutinas de pensamiento, lenguaje y conversaciones,

modelar, interacciones y relaciones, ambiente físico y tiempo y las condiciones de aprendizaje que permiten que el pensamiento del niño/a sea valorado y que interfiera en el aprendizaje. De igual manera, es de gran valor implementar los tres componentes sugeridos por Ritchhart, en Salmon, K. (2014) para hacer visible el pensamiento: las rutinas de pensamiento, la documentación y el grupo de estudio. (p. 73). Es una gran meta lograr que alumnos estudien a fondo cada disciplina, que exploren y que busquen la comprensión de su propio mundo. Igual de importante para el docente, evidenciar el proceso de aprendizaje y el de sus enseñanzas, lo cual lleva a reflexionar en la autoevaluación de las prácticas pedagógicas del docente.

Shulman (1986) estudia el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y como lo trasladan/ transforman en representaciones comprensibles. Entonces, en este caso se reflexionó en tal sentido para dar lo mejor al asumir actitudes de responsabilidad y ética docente. Fue de gran importancia el esfuerzo por mantener un Conocimiento Didáctico del contenido (CDC), activo y actualizado, en consideración a que los profesores con CDC tienen la capacidad de organizar, adaptar y crear un currículo activo, creativo narrativo, amplio, significativo y accesible, teniendo en cuenta a los alumnos y contexto. Fue indispensable como docente asumir una actitud responsable y de compromiso, en donde el proceso enseñanza aprendizaje fuera flexible, donde existiera un análisis sistemático, crítico y significativo que permitiera la reflexión sobre la práctica docente, conocimiento del contexto, intereses y concepciones de estudiantes.

Otro aspecto relevante fue la evaluación; al inicio de la Maestría evaluaba los aprendizajes de una manera tradicional, no se realizaba análisis de los procesos; pero gracias a los aportes en enseñabilidad se realizó una reflexión en la cual se autoevaluó la forma como se valoraba a los

estudiantes, para reconocer falencias en el proceso, ya que en la mayoría de ocasiones se evaluaba o calificaba de forma oral y escrita, sin tener en cuenta la auto y coevaluación. Se seguía el sistema de evaluación institucional, pero hoy, con base en los aprendizajes logrados a través de la Maestría, se produjeron cambios en las concepciones sobre evaluación de los estudiantes, y por lo mismo en las acciones a través de las que se realiza aquellas de tipo formativo, teniendo en cuenta contexto, rúbricas y matrices elaboradas a fin de que estudiantes y docentes reconozcan sus potencialidades y debilidades, y sobre todo, para construir conocimiento a partir de sus reflexiones, lo que a su vez potencia el pensamiento crítico y reflexivo. Aspectos que se sustentaron en los aportes de Morales, M. y Restrepo, I. (2015), quienes refieren la evaluación como posibilidad de aprendizaje y oportunidad para hacer visible el pensamiento, apoyar al mejoramiento de las prácticas educativas y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la evaluación se debe permitir al estudiante ser constructor de sus propios saberes, descubrir sus debilidades, sus fortalezas y afianzar sus habilidades. Es así, que la docente investigadora hoy construye sus propios conceptos de evaluación que verdaderamente favorecen el proceso enseñanza aprendizaje. Además, se preocupa por corregir acciones equivocadas que se originan, entre otras cosas, porque desde la escuela se fomenta más la transmisión de conocimientos que la comprensión. Por ello plantea como solución a esta problemática el promover una enseñanza para la comprensión de conocimientos. Entonces, la evaluación debe buscar si el niño comprendió, so lograron evidenciar sus aprendizajes, más no sólo si retiene conocimientos. Se considera que, en la labor docente, al evidenciar desempeños siempre se debe buscar que los alumnos alcancen una verdadera comprensión de lo que se enseña.

La conclusión a la cual se llegó luego de esta reflexión individual, es que el docente debe ser crítico de sus propias acciones, le compete indagar y reflexionar su quehacer, hacerse partícipe activo de los procesos, gestionar los medios y las estrategias que dinamizan el desarrollo de las competencias comunicativas y por ende de la lectura comprensiva. De ahí, que queda claro que corresponde al docente del área de Lenguaje ofrecer a sus estudiantes procesos de calidad desde el reconocimiento de los ritmos y estilos individuales de aprendizaje.

De igual forma, hacer que sus prácticas pedagógicas estén relacionadas con el contexto de los estudiantes, que el material de apoyo promueva el aprendizaje significativo, que se fortalezcan las acciones de enseñanza para que éste permita en verdad aprender a aprender. En síntesis, la acción orientadora del docente debe estar fundamentada en unos principios conceptuales y teóricos que le permitan conducir a los estudiantes hacia el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y valores par ser lectores competentes.

Para cerrar este apartado, se puede señalar que se hizo un recorrido a través del cual se logró la reconstrucción del proceso de investigación y acción, se identificaron aspectos que pueden contribuir a modificar las concepciones y por ende las acciones de los docentes en ejercicio de su labor cotidiana en el aula; así mismo, se especificaron las reflexiones de cada uno de los miembros del equipo de investigación en sus áreas respectivas de Matemáticas y Lenguaje.

CAPÍTULO VIII

8. Análisis de Resultados

El presente capítulo tiene como intención presentar los resultados de la investigación siguiendo los ajustes en cada una de las categorías de análisis (enseñanza, aprendizaje y pensamiento), con respecto a las prácticas pedagógicas que fortalecen la comprensión lectora de acuerdo al programa PTA.

8.1 Análisis de Resultados de la Investigación

En esta investigación se realizaron observaciones, diarios de campo, encuestas a docentes y estudiantes y planeaciones de clases para la obtención de la información necesaria que llevó a dar respuesta a la pregunta de investigación, así como al logro de los objetivos; de igual manera, se encontraron resultados que fueron comparados con las categorías enseñanza, aprendizaje y pensamiento (triangulación de información); dicho análisis permitió establecer estrategias de solución a la problemática diagnosticada en el área de lenguaje y matemáticas respectivamente.

8.1.1 Resultados de la Observación. A través de los diarios de campo recopilados durante las observaciones realizadas en el aula, se permitió un primer acercamiento a los docentes investigadores para observar las clases y recopilar la información que se expone en las siguientes matrices.

Tabla 5. Resultados consolidados de la observación.

Categoría Grado	Enseñanza	Aprendizaje	Pensamiento	
Observación de clases	Grado 5°	<p>Organización de contenidos de enseñanza según planes de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Predomina el dictado y la copia. -Tablero, texto guía y cuaderno prevalecen como recursos de enseñanza. -Se conduce la comprensión lectora solo al nivel literal. - Repetición de modelos que el docente realiza y los estudiantes siguen. - Predomina el trabajo individual. - Se evalúa para calificar o descalificar. - Se evidencia preocupación por mantener el orden y la disciplina dentro del aula. - El salón se organiza en filas para evitar el desorden y la indisciplina. - Se sancionan situaciones que se consideren inadecuadas frente a las actividades que el docente decide. - Es evidente el aprendizaje memorístico de contenidos que no promueve el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. - Ausencia de acciones prácticas que permitan estudiante la oportunidad de aprender haciendo. 	<p>De acuerdo con las prácticas de enseñanza, los aprendizajes son de carácter mecánico, memorístico, no se construyen con base en la experiencia y la observación del contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se logra desde el desarrollo de actividades que promuevan habilidades para pensar de manera reflexiva. - Se invisibiliza la promoción del análisis, la síntesis, la interpretación ya la comprensión. - Se descuida la evaluación como oportunidad para construir nuevos conocimientos y para detectar qué tanto se aprende de verdad y cuáles son las necesidades que cada estudiante tiene. - Son escasas las oportunidades para aprender a solucionar problemas y desarrollar capacidades para aprender de los pares. - No se aprende haciendo uso de diferentes recursos. - No hay oportunidades para comunicar lo que se aprende ni para interactuar con los otros dentro del aula. 	<p>De acuerdo con las condiciones de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula, no se puede señalar que se haga visible la oportunidad para que los estudiantes obtengan la información que requieren para aprender algo; pues en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El trabajo pedagógico no se enfoca a hacer visible esa capacidad de pensar, de reflexionar, de ser críticos ante la propia realidad. - Los procesos pedagógicos no hacen visibles acciones que ayuden a que las ideas de los estudiantes surjan para poder descifrar si sus conceptos son acertados o erróneos. - No son claros los procesos que aporten información al educador para que planee sus actividades de enseñanza, en búsqueda del desarrollo la comprensión, por lo que descuida no sólo una herramienta importante para la evaluación, sino para fomentar la capacidad de pensar.

Grado	Categoría	Enseñanza	Aprendizaje	Pensamiento
	Observación de clases	Grado 9°	<p>Se enseña siguiendo los parámetros de la clase tradicional en la que el docente sigue contenidos según planillas reglamentarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene un orden en el desarrollo de las clases: la oración del día, el llamado a lista, la revisión de la tarea, sacar el cuaderno para copiar el tema del día, manejo del tablero para señalar contenidos que lo estudiantes transcriben en sus cuadernos, revisión del orden en éstos. - Uso de metodologías tradicionales que a pesar de los cambios que se promueven siguen vigentes: conservar el orden de las cosas, en un modelo dado por la transmisión de conocimientos mediante el discurso expositivo del profesor. - El contenido de la clase se memoriza, no se tienen en cuenta los saberes previos, se evalúa según criterios del docente y no se da oportunidad para pensar y construir el saber. - La evaluación se fundamentaba en dar respuesta exacta a un tema, sin que se logre una actividad que contribuya a que elaboren saberes desde la experiencia. - Se evalúa para calificar o descalificar estudiantes. 	<p>El aprendizaje es descontextualizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El uso de métodos que descuidan el aprender haciendo, no permite que el estudiante elabore sus propios conocimientos. - El uso escaso de estrategias y recursos apropiados a los intereses, expectativas y necesidades del grupo escolar. - Los procesos de aprendizaje no se originan en un ambiente de aula que sea motivante y agradable. - El fomento de procesos de aprendizaje no es evidente, cuando el docente es el que privilegia su actuación, mientras los estudiantes mantienen una actitud pasiva. - No hay oportunidades para la socialización de los aprendizajes, ya que el trabajo individual prima sobre el trabajo en equipo. - Se transmiten contenidos y temas, pero no se da oportunidad de la experimentación y la manipulación como estrategias para aprender haciendo.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en las condiciones particulares que en relación al trabajo de aula se consolidan en la anterior matriz, se encontró que las prácticas pedagógicas se organizan teniendo en cuenta acciones tradicionales, prevalece una metodología en la que se evidencia que el docente es quien dirige a los estudiantes y estos últimos asumen un rol pasivo, muestran aparente concentración y atención a las explicaciones del docente y siempre esperan las indicaciones de las actividades que deben ejecutar. Acciones que desde lo teórico llevan a afirmar que no hay una percepción evidente de aquello que Díaz Q. (2006) propone para convocar a que el docente, desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla, y así elaborar nuevos conocimientos” (p. 102). Es claro que cuando se mantienen modelos de enseñanza que no dinamizan el protagonismo de los estudiantes, poco se está aportando al desarrollo de prácticas pedagógicas enfocadas a mejorar la calidad de los procesos de aula.

Se observó igualmente que la metodología, estrategias y recursos que los docentes emplean podrían inducir a actividades repetitivas que los estudiantes mecanizan para demostrar que se logró el objetivo propuesto sin desarrollar procesos de pensamiento, ya que no son motivo de interés por explorar contenidos y aprender haciendo, y pocas veces se enfrenta al estudiante a las experiencias, a la experimentación, al trabajo colaborativo y autónomo. Analizar estos factores desde lo teórico lleva al reconocimiento de carencias que no permiten hacer real la apreciación de Bain (2007) (citado en Díaz 2006) cuando afirma que corresponde a los profesores, acciones a través de las cuales “razonan sus asignaturas, se interesan tanto por su disciplina como por otras muy diversas; son capaces de ejercer la metacognición: ejercicio de razonamiento, de reflexión, de análisis sobre su quehacer cotidiano para valorar su calidad” (p.

287). Es fundamental acoger esta apreciación teórica en aras de superar las falencias existentes no sólo en las prácticas educativas, sino pedagógicas en el aula.

De otra parte, se percibió que el proceso evaluativo realizado por los docentes en el mayor de los casos, se limita a mirar si el estudiante alcanzó el objetivo de aprendizaje o no, si aprendió o no aprendió -comúnmente asociado a la memorización-, aquello que él considera que es motivo de aprendizaje, o si debe retomar la temática hasta que logre asimilar los conceptos básicos, lo cual genera en los estudiantes frustraciones, desmotivación y sentimientos de incapacidad.

La evaluación que se practica no es formativa, y por lo mismo, estudiantes y docentes no alcanzan a conocer sus debilidades, fortalezas y oportunidades de mejoramiento a partir de un proceso de retroalimentación constante que ratifique la mejora del desempeño del estudiante, que garantice mejores aprendizajes y una mejor disposición de unos y otros en las prácticas pedagógicas. Omisiones que se podrían explicar desde el punto de vista de Iafrancesco (1998, p. 3) quien al hacer referencia al "significado de transformación, en términos de modificar para mejorar y hacer evolucionar", lleva a pensar en la necesidad de repensar prácticas que como la evaluación, llevan a que tanto estudiantes como docente reconozcan las limitaciones en el ejercicio de la enseñanza para superar las formas tradicionales que no dan paso a la cualificación de dichos procesos para el aprendizaje.

La visión del docente se estaciona en enseñar contenidos en un tiempo limitado definido por las planeaciones, por lo cual debe sintetizar procedimientos al máximo para que los estudiantes los asimilen rápido así no los entiendan; lo importante es que definan los pasos para su desarrollo y lo puedan demostrar en un ejercicio o en un trabajo al que luego se le asigna una

calificación generalmente de tipo numérico. Con base en esto, se puede afirmar que no se origina una reflexión sobre la práctica docente, de tal manera que conduzca a “disponer medios para aprender de ella, y a partir de ahí, saber tomar decisiones en situaciones nuevas y diferentes” tal como proponen Del Pozo, Miró, Horch & Cotacans (2016). Es importante que el docente reflexione su práctica y a partir de allí, repensar sus decisiones para actuar y ejercer su profesión en coherencia con las demandas actuales de la calidad educativa; espacio en el que la evaluación del aprendizaje juega un papel determinante, más cuando corresponde asumirla como práctica reflexiva que finalmente es la que conduce a reconocer la realidad del aula y a partir de ésta, tomar decisiones para cambiar.

Al docente también le interesa la disciplina de los estudiantes, exigir responsabilidad puntualidad y si es necesario ejecutar sanciones cuando considera que se están incumpliendo estos aspectos. Lo que se busca es alcanzar los logros planeados y que el estudiante cumpla exigencias del maestro, sin que se le permita participar activamente en la construcción de aprendizajes más significativos. Acciones que no guardan coherencia con el criterio de Zuluaga (1996) cuando señala que “La práctica pedagógica debe entenderse como un modo de ser, como una forma de funcionamiento en el aula que permite la apropiación de saberes” (p. 89). Esto va más allá del simple hecho de mantener ciertas exigencias de comportamiento y disciplina, mientras se descuidan acciones más enfocadas a los procesos de enseñar para aprender.

Además, se observó que la enseñanza es muy tradicionalista, lo que se comprueba en todo lo que hacen el docente y los estudiantes en el aula, lo cual no genera el desarrollo del pensamiento, no se proponen alternativas de aprendizaje por descubrimiento, se descuida el conocimiento de la estructura cognitiva de los estudiantes, lo que implica desconocer ritmos,

estilos de aprendizaje y procesos de desarrollo. En síntesis, se encontró a partir de la observación, que no siempre se generan las condiciones en el aula de clase para desarrollar aprendizajes significativos.

De acuerdo con lo expuesto según observaciones hechas en el escenario de investigación, es evidente la existencia de falencias en las prácticas pedagógicas, lo cual va en contravía de la propuesta de García-Cabrero et al. (2008) cuando afirma que “La práctica docente es el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (p. 4). Punto de vista desde el cual se interpreta que la práctica del docente debe contemplar diversos factores que se fusionan para perseguir que los estudiantes aprendan; aprendizaje que debe ser integral, por lo mismo, no es que se dejen de lado situaciones como el cumplimiento, la responsabilidad o la disciplina, sino que se deben integrar a metas que precisan un aprendizaje integrado. Es justamente ahí, donde tanto práctica educativa como práctica pedagógica se fusionan para hacer realidad la adquisición de nuevos conocimientos tanto por parte del docente que enseña, como del estudiante que aprende.

8.1.2 Resultados de Encuesta a Estudiantes. Se realizó una encuesta a estudiantes de los grados 5° y 9° de educación básica, a través del cual se pretendió conocer desde sus criterios cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas en relación al programa PTA, que busca promover competencias en las áreas de Matemáticas y Lenguaje; a partir de sus respuestas se buscó interpretar si en verdad a través de éste se fomenta el aprendizaje basado en procesos que

permiten la comprensión y el sentido de lo que hace el estudiante para construir conocimientos con sentido y significado.

Encuestas a Estudiantes Grado 5°

Con la primera pregunta se indagó si ¿Considera adecuada la forma en que el docente desarrolla las actividades en el aula de clase? Las respuestas se fraccionaron así:

Siempre	17
Casi siempre	5
Algunas veces	3
Nunca	0

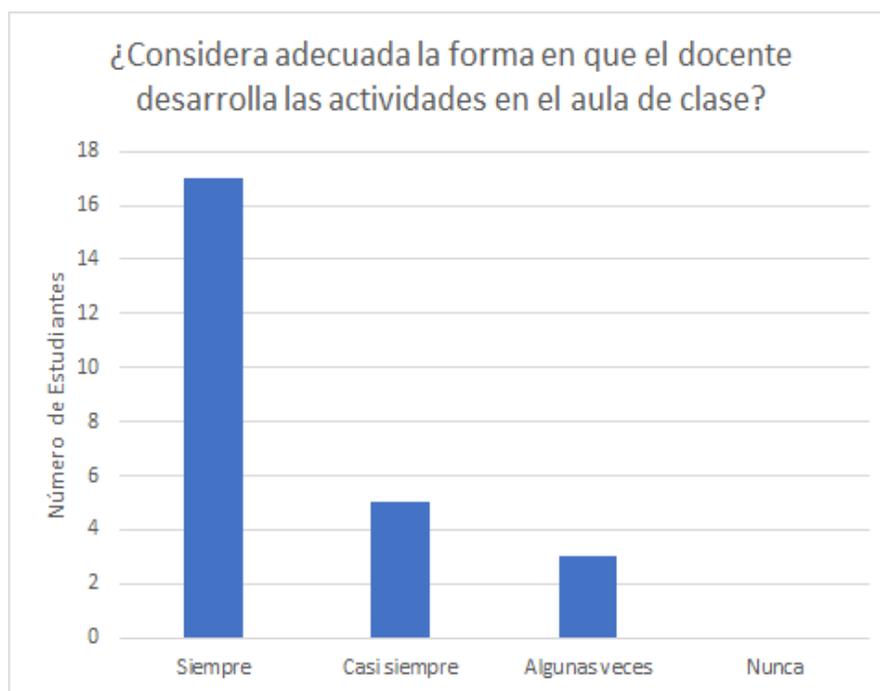


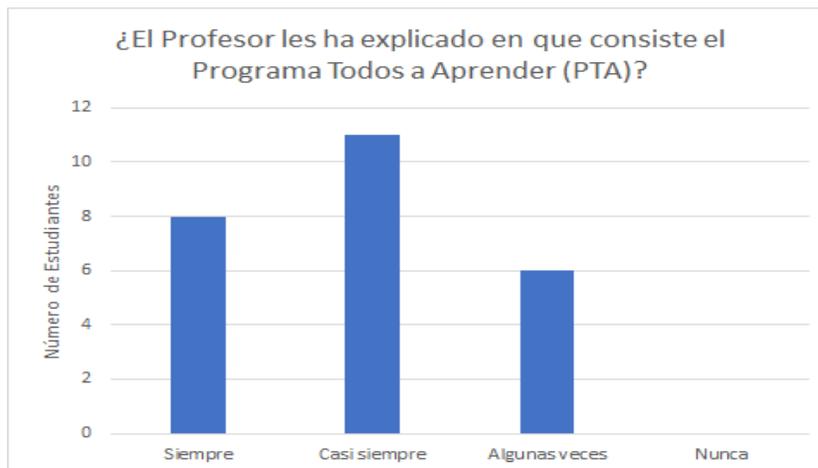
Figura 20. Es adecuada la forma como el docente desarrolla las actividades en el aula – Grado 5°

Fuente: Elaboración propia

Frente al cuestionamiento antes planteado, 17 estudiantes manifiestan su acuerdo al señalar que siempre es adecuada la forma en que el docente desarrolla las actividades en el aula de clase, mientras que cinco de ellos eligen casi siempre, tres responden algunas veces y ningún estudiante eligió por la opción nunca. Respuestas a través de las cuales se interpreta que no hay una visión general entre los estudiantes, que en torno a la forma como se desarrollan las actividades de enseñanza, lleve a concluir que las prácticas de aula satisfagan los intereses, necesidades y expectativas del grupo escolar en su generalidad. Respuestas que, al ser interpretadas desde lo teórico, dejan ver que el saber pedagógico no se ve reflejado en este caso a través de la “enseñanza como actividad interpretativa y reflexiva, en la que los docentes dan vida al currículo con sus valores, sentido y teorías pedagógicas” (Cárdenas, Soto, Dobbs & Bobadilla, 2012, p. 44). Por consiguiente, los estudiantes no coinciden desde sus percepciones a reconocer de manera generalizada como adecuadas las acciones que el docente realiza en el aula.

Con la segunda pregunta se quiso saber si ¿El Profesor les ha explicado en qué consiste el Programa Todos a Aprender (PTA)? Las respuestas se congregaron así:

Siempre	8
Casi siempre	11
Algunas veces	6
Nunca	0



*Figura 21. El Profesor ha explicado en que consiste el programa PTA – Grado 5°
Fuente: Elaboración propia.*

Los datos anteriores ponen en evidencia que no hay una visión que de manera general exprese que los estudiantes perciban que se les ha proporcionado la información requerida acerca del PTA como estrategia de aprendizaje, que puede generar contextos más accesibles a sus intereses y capacidades intelectuales. El desconocimiento del PTA como propuesta del MEN (2011) lleva a que se omita como una oportunidad para “mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos focalizados y, con ello, el nivel de competencias básicas de los estudiantes (p. 6).

La tercera pregunta se enfocó a averiguar ¿Con qué frecuencia entiende lo que su profesor dice? Y las respuestas de los estudiantes se expresaron así:

Siempre	11
Casi siempre	11
Algunas veces	3

Nunca 0

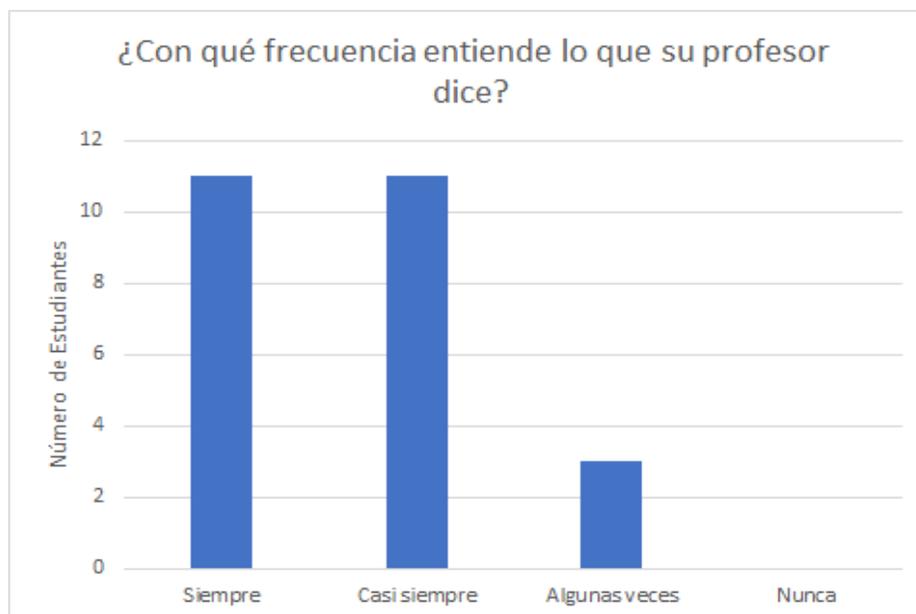


Figura 22. Con qué frecuencia entiende lo que su profesor dice – Grado 5°

Fuente: Elaboración propia.

De los 25 estudiantes encuestados, se evidencia que 11 alumnos dicen que siempre entienden lo que su profesor les dice, 11 de ellos responden casi siempre y tres expresan que algunas veces; apreciaciones que se traducen en que los canales de comunicación entre docentes y estudiantes no son del todo apropiados al desarrollo de las intenciones que deben tener las prácticas de aula enfocadas a que todos los educandos comprendan los contenidos de aprendizaje para que éste cobre sentido. Se preguntó además ¿Qué tipo de actividades utiliza el profesor para trabajar la comprensión lectora? Las respuestas en este caso destacaron las siguientes acciones:

Video	16
Audio	3
Juegos	15
Dinámicas	13

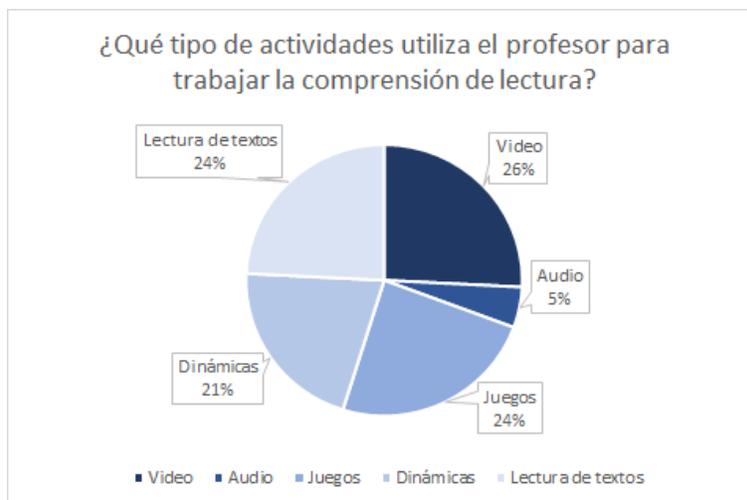


Figura 23. Qué tipo de actividades utiliza el profesor para trabajar la Comprensión de Lectura – Grado 5º

Fuente: Elaboración propia

Se presenta que el 26% de estudiantes eligieron videos, el 24% lectura de textos, 21% dinámicas, 24% juegos y el 5% audios. De acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta antes formulada, se hace evidente que son varias las estrategias que según su percepción se manejan a fin de promover la comprensión lectora; aun así, las dificultades prevalecen, lo cual conlleva a pensar en la necesidad de explorar nuevas alternativas frente al reto de lograr que los/las estudiantes alcancen mayores posibilidades de ser exitosos en sus prácticas lectoras. Pérez, (2003) dice que en el aula corresponde realizar procesos adecuados para que el estudiante “Sea un lector efectivo, capaz de razonar lo que lee, obtener información, aumentar sus conocimientos, y lo que es más importante, asumir una posición crítica frente a aquello que le presenta el texto” (p. 45). Afirmación que desde la posición de algunos estudiantes parece no ser afrontada de forma pertinente en el aula, lo cual contribuye negativamente a que no desarrollen habilidades para la lectura comprensiva.

Con la pregunta acerca de si ¿Entiende las preguntas que se formulan en un examen? Se obtuvo que las respuestas de los estudiantes se dividieron entre las siguientes opciones de respuesta:

Siempre	11
Casi siempre	8
Algunas veces	6
Nunca	0

Es evidente desde la apreciación de los estudiantes, que no siempre comprenden los contenidos de lectura, lo cual puede incidir en sus aprendizajes, y por ende, en las valoraciones de que son objeto por parte del docente que no se ha dado cuenta que los procesos de comprensión lectora no son óptimos. Por lo mismo, cuando los estudiantes se enfrentan a un texto no lo comprenden y por consiguiente, les cuesta construir significados.

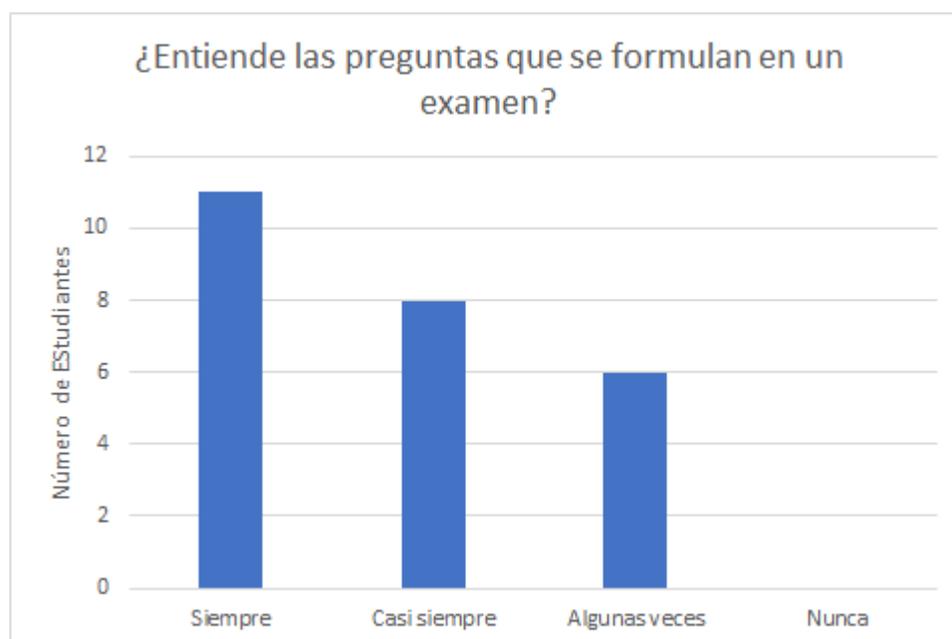


Figura 24. Son claras las preguntas que se formulan en un examen – Grado 5°
Fuente: Elaboración propia

En una interpretación general del cuestionario dirigido a los estudiantes del grado quinto de educación básica, se puede señalar que ellos reflexionan sobre lo que pasa en su aula de clases, sobre lo que le enseñan y cómo lo hacen y sobre su proceso de aprendizaje basado en la comprensión de sus contenidos de aprendizaje. Razonamiento que lleva a señalar que no hay del todo una consolidación de conceptos, prácticas, estrategias y procedimientos que son requeridos para que los estudiantes desarrollen procesos generales de la actividad lectora, de manera tal que logren interesarse, familiarizarse y actuar adecuadamente frente a sus contenidos de aprendizaje y desarrollen habilidades para comprender un texto y darle sentido.

Así como se trabajó el cuestionario con los estudiantes del grado quinto, también se hizo lo propio con los del grado noveno, cuyos resultados se exponen a continuación.

Encuestas a Estudiantes Grados 9°

La primera pregunta se enfocó a averiguar si ¿Considera adecuada la forma en que el docente desarrolla las actividades en el aula de clase? Las respuestas dadas se dividieron de la siguiente forma:

Siempre	30
Casi siempre	14
Algunas veces	2
Nunca	0

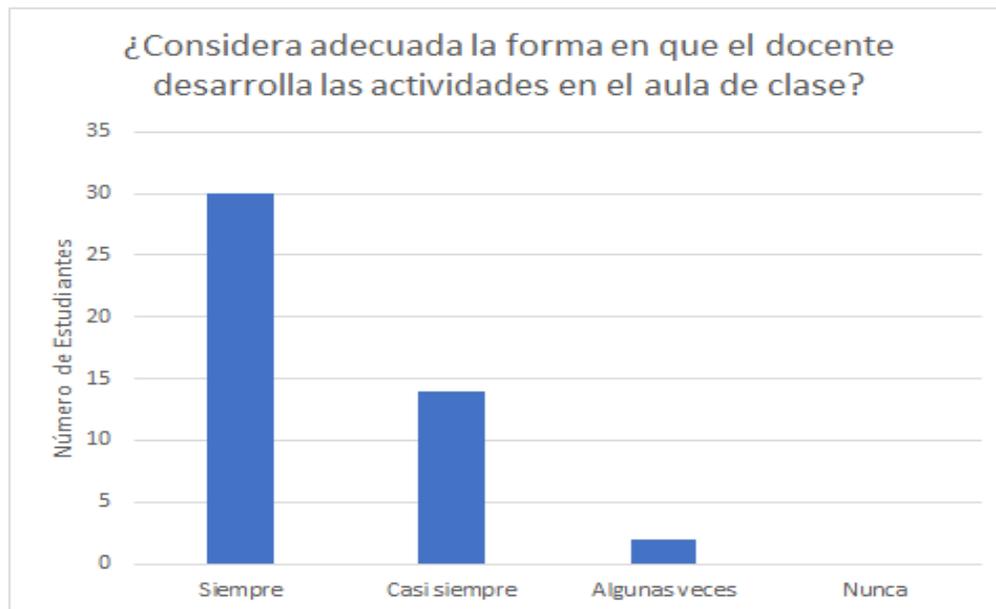


Figura 25. Es adecuada la forma como el docente desarrolla las actividades en el aula

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos anteriores, 30 estudiantes manifiestan que siempre es adecuada la forma en que el docente desarrolla las actividades en el aula de clase, mientras que 14 de ellos dicen que casi siempre y solo dos eligieron algunas veces, mientras ninguno optó por la alternativa de respuesta nunca. A partir de estas respuestas, se interpreta la existencia de una visión que no particulariza la aceptación de los métodos, estrategias y recursos de la clase como los más adecuados para establecer la optimización de los aprendizajes.

Se cuestionó igualmente si ¿El Profesor les ha explicado en que consiste el Programa Todos a Aprender (PTA)? Las respuestas dadas seis estudiantes manifiestan que siempre, 12 de ellos expresan casi siempre, 24 coinciden en responder algunas veces y cuatro eligieron la opción nunca.

Siempre

6

Casi siempre	12
Algunas veces	24
Nunca	4

Con estas respuestas se hace expreso que no es clara la visión que el estudiantado tiene en torno a lo que representa el PTA como estrategia pedagógica; indicador además, de la subutilización de esta propuesta del MEN como opción para que a nivel institucional se lidere un trabajo curricular basado en las guías de enseñanza que dicho programa plantea a los docentes, para que manejen situaciones de aprendizaje que favorezca la comprensión de procesos, de contenidos de la clase, de los textos con los cuales deben interactuar dentro y fuera del aula.

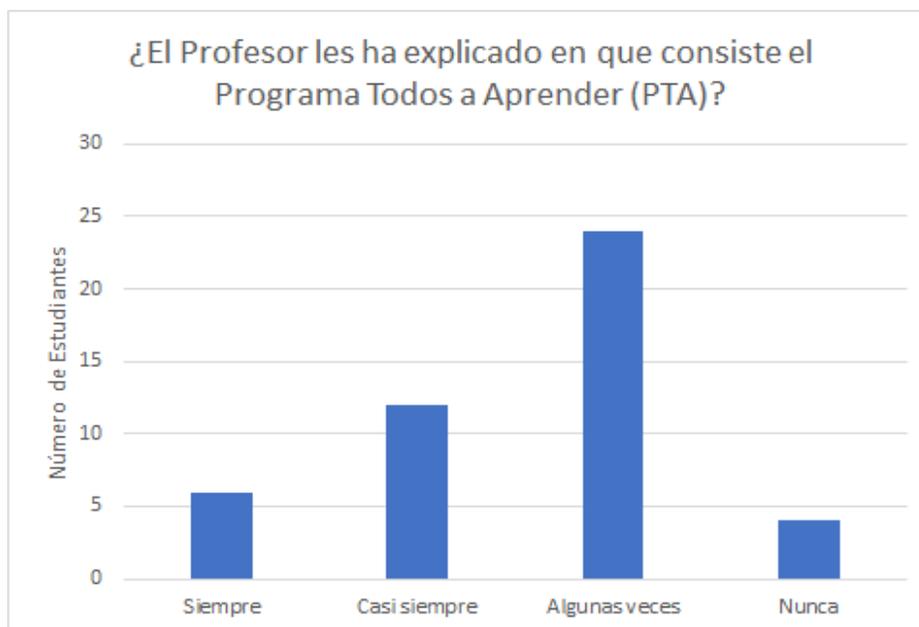


Figura 26. El Profesor ha explicado en que consiste el programa PTA.

Fuente: Elaboración propia

De otra parte, se preguntó ¿Con qué frecuencia entiende lo que su profesor dice? Frente a esto, los estudiantes respondieron

Siempre	24
Casi siempre	22
Algunas veces	0
Nunca	0

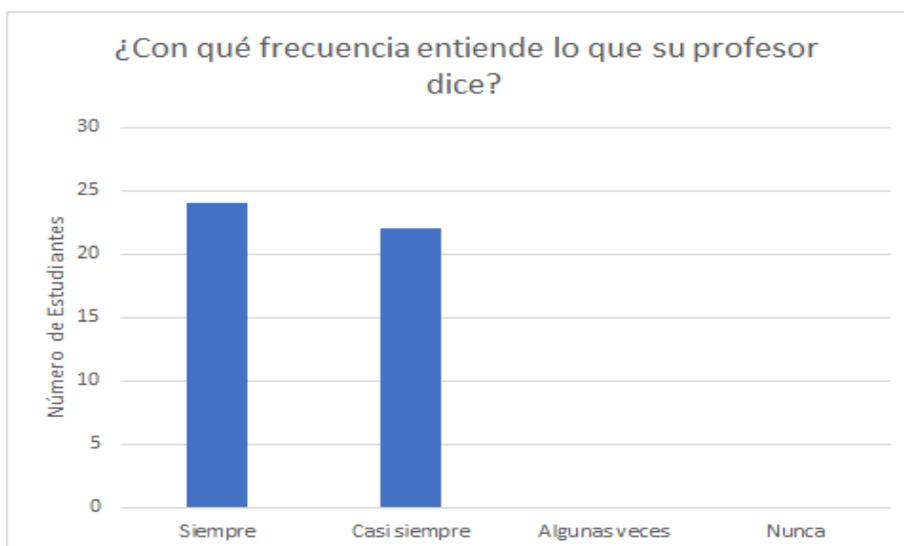


Figura 27. Con qué frecuencia entiende lo que su profesor dice. Grado 9°.

Fuente: Elaboración propia

Como puede verse, de los 46 estudiantes encuestados, se evidencia que 24 de ellos dicen que siempre entienden lo que su profesor les expone, mientras que 22 coinciden en responder Casi siempre; dificultades que pueden tener como causa las limitaciones que ocurren cuando se presenta un contenido de aprendizaje, cuando su contexto no es claro, cuando no se apoya en estrategias y recursos que permitan una mejor comprensión; esto a su vez puede estar asociado a

la improvisación y a la falta de planeamientos intencionados hacia el aprendizaje que se puede construir con base en la experiencia, la práctica, las actividades que permiten manipular dichos materiales de aprendizaje.

Se cuestionó a los estudiantes sobre ¿Qué tipo de actividades utiliza el profesor para trabajar la comprensión lectora?, las respuestas se dividieron de la siguiente forma según las opciones presentadas: el 24% de eligió videos, el 50% lectura de textos, el 1% dinámicas, 3% juegos y el 12% audios.

Video	17
Audio	8
Juegos	2
Dinámicas	8
Lectura de textos	35

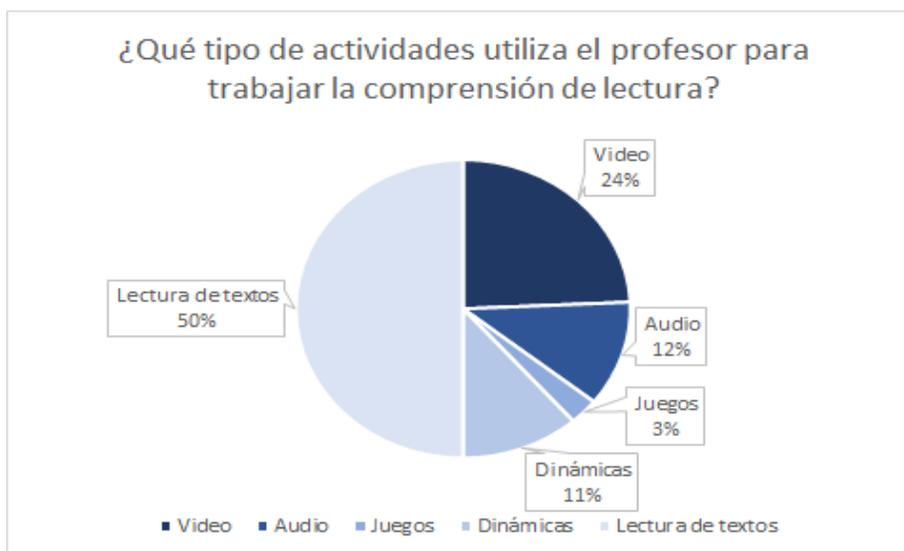


Figura 28. Qué tipo de actividades utiliza el profesor para trabajar la Comprensión de Lectura – Grado 9°

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos anteriores, se evidencia que la lectura de textos es la estrategia que prima como opción para desarrollar el trabajo de comprensión lectora; se omiten de alguna manera otras posibilidades que se consideran apropiadas y necesarias para hacer evidente el reto del docente como orientador de diversas actividades que dentro de la dinámica de la clase ofrezca la mayor cantidad de estímulos al estudiante para que sus procesos de lectura les permita la construcción de criterios propios frente a la información que deben manejar en sus aprendizajes.

Se cuestionó igualmente si ¿Entienden las preguntas que se les formulan en un examen?

Frente a lo cual las respuestas fueron:

Siempre	17
Casi siempre	27
Algunas veces	2
Nunca	0

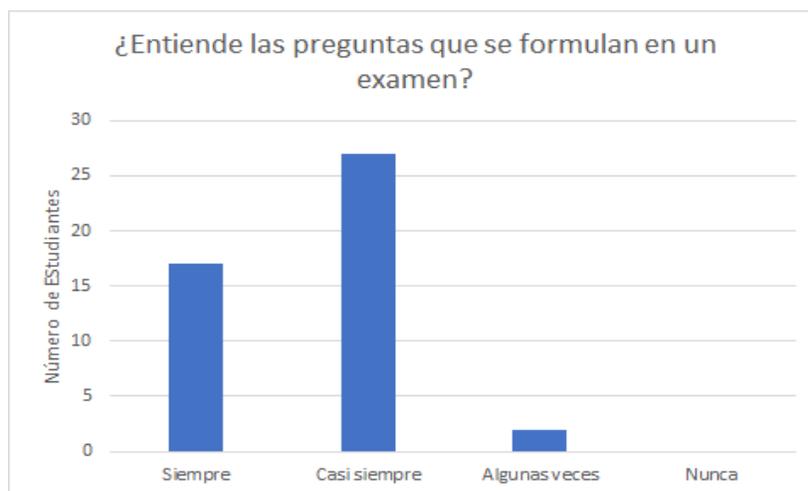


Figura 29. Son claras las preguntas que se formulan en un examen – Grado 9°

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, 17 estudiantes opinan que siempre entienden las preguntas, 27 estudiantes casi siempre y 2 alumnos eligen la opción algunas veces, ningún estudiante manifiesta la nunca. Estos son indicadores que no siempre los estudiantes comprenden las formulaciones que se les plantean, lo cual representa que no logren construir procesos comunicativos aceptables, como tampoco significados e interpretaciones de la información que deben manejar en sus actividades escolarizadas y no escolarizadas; factor que incide negativamente en sus aprendizajes.

De acuerdo con la información antes expuesta, se puede afirmar que los estudiantes del grado noveno, al igual que los de quinto, coinciden en hacer obvias las falencias que existen en torno a las actividades de lectura comprensiva, considerada una de las actividades más relevantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dada su trascendencia en la producción de conocimiento y en el desarrollo de habilidades comunicativas que son indispensables para hacerse partícipe activo de la actual sociedad del conocimiento. Pues como afirman Hernández y Quintero (2001), la comprensión de un texto implica tanto la elaboración de la representación textual como la elaboración de la representación situacional por parte del lector; La primera consiste en representar coherentemente la información que desea transmitir el autor del texto, que va desde la decodificación, conocer el significado de las palabras, establecer el hilo y la relación en la temática del texto, reconocer la organización del texto, es decir, la manera como se relacionan las ideas entre si y reconocer la información más importante que el autor quiere comunicar” (p. 156). Como puede verse, leer comprensivamente un proceso que incluye diversas actividades cognitivas, que por lo mismo deben estar orientadas adecuadamente para la

obtención de resultados positivos. No obstante, en el caso analizado, se presentan omisiones que desdican de esta actividad de enseñanza y aprendizaje.

Se encontró que existen limitaciones en los procesos de enseñanza de la lectura comprensiva, dado que en las actividades de aula se da más importancia al concepto de leer como habilidad para hacerlo rápido o de descodificar, pero alejada de la actividad de la lectura como comprensión, proceso que implica construir significados propios acerca de un texto, lo que a su vez significa interactuar con el autor del mismo. Las falencias existentes no permiten que los estudiantes transformen sus conocimientos previos en función de los aportes que les puede ofrecer un texto escrito; es decir, no logran poner en juego sus competencias comunicativas para afrontar exitosamente los retos que les presenta la actual sociedad de la comunicación.

8.1.3 Resultados de la Acción. Al tomar como punto de referencia la información recolectada a través de la cual se hizo evidente que existen falencias en torno a los procesos de enseñanza de la comprensión lectora, así como la indiferencia frente al uso del Programa Todos a Aprender PTA, se vio la necesidad de diseñar e implementar una estrategia basada en talleres pedagógicos a través de los cuales los docentes investigadores pusieron en juego las habilidades necesarias para capacitarse y afrontar el reto de adelantar con los dos grupos escolares el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva, tanto en Matemáticas como en Lenguaje. Fue así como se diseñaron e implementaron los talleres pedagógicos (Ver Anexo 4) a través de los cuales se buscó el uso de las rutinas de pensamiento para hacer del proceso lector un acto para la comprensión del texto escrito, se destacó el significado de comprensión, el cual dio sustento al trabajo realizado con los grupos escolares, lo

que a su vez se soportó en el marco de referencia del MEN (2012) que en relación con el desarrollo de competencias comunicativas según el PTA propone:

Superar visiones tradicionales que privilegian la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos. (p. 26)

Este fue el punto de partida para la puesta en acción de las actividades con las cuales se buscó dar respuesta al problema objeto de análisis, en el cual se destacó el rol de los docentes investigadores quienes reconocieron la necesidad de cambiar sus conceptos sobre enseñanza, aprendizaje y comprensión, para luego enfrentar el reto de propiciar en los estudiantes el desarrollo de competencias que requieren para leer de manera comprensiva, procesos cuyos resultados se concretan en la matriz que se expone a continuación.

Tabla 6. Resultados aportados por la acción en el aula según categorías de investigación.

Categoría Grado	Enseñanza	Aprendizaje	Pensamiento
Grados Quinto de Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> - Puesta en práctica de acciones que permitieron el desarrollo de habilidades para planear, diseñar, ejecutar y evaluar las actividades trabajadas en el aula. - Definición de un marco pedagógico que, con fundamento en el constructivismo, llevó a comprender como aprenden los estudiantes. - Diseño de las actividades de enseñanza siguiendo un esquema articulado fundado en el uso de las rutinas de pensamiento como componente innovador. - Realizar actividades del aula siguiendo una secuencia didáctica a través de la cual se concretaron las metas de aprendizaje. - Se hizo un aprendizaje sobre la enseñanza basada en las necesidades individuales de los y las estudiantes, así como sobre la importancia de los saberes previos de ellos y ellas para que logren aprender de manera significativa. - Incorporación de situaciones reales del contexto, como tema de aprendizaje. - Se potenció la capacidad de reflexión y valoración de la labor de enseñar, siguiendo unas metas sobre lo que se quiere que los estudiantes aprendan. - Reconocimiento de lo importante que resulta crear las condiciones apropiadas y la orientación adecuada para propiciar el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los y las estudiantes pasaron de un papel pasivo a trabajar con mayor dinamismo. - El trabajo tanto individual como grupal les permitió ser protagonistas de sus procesos de aprendizaje. - La estrategia de las rutinas de pensamiento propiciaron aprendizajes significativos basados en la comprensión de los contenidos o textos que se trabajaron. - Utilizaron los materiales de la clase de manera autónoma para encontrar nueva información y comprender lo textos trabajados. - Se encaminaron a superar algunas dificultades que tenían para reconocer las intenciones comunicativas de los textos. - Participaron en un trabajo sistemático para comparar y relacionar diferentes tipos de textos y sus contenidos. - Potenciaron habilidades para expresar sus propias ideas frente a los contenidos que se les presentó. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrollaron habilidades para pensar sobre lo que se lee y en esta media llegar a la comprensión que es un proceso de pensamiento. - Al superar procesos rutinarios de lectura mecánica, se pasó a la oportunidad de confrontar sus saberes previos con los nuevos conocimientos, lo cual implica un proceso de conocimiento. - Tuvieron oportunidad para la reflexión y la interpretación. - En los procesos de evaluación, igualmente reflexionaron sobre sus logros y dificultades, lo cual potencia el pensamiento crítico y reflexivo. - En el esfuerzo de comprender un texto, se ejercitó el razonamiento. - Las rutinas trabajadas permitieron potenciar destrezas para potenciar el pensamiento, además de ser una estrategia novedosa que contribuyó a un mejor aprendizaje.

Categoría Grado	Enseñanza	Aprendizaje	Pensamiento
Grado Noveno de Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> - Promover estrategias para superar las dificultades que se presentan para proponer a los estudiantes que establezcan relaciones entre los contenidos de diferentes textos. - Proponer diferentes situaciones de aprendizaje significativo que lleven a la comprensión en matemáticas. - Generar contextos de aprendizaje con un clima adecuado en el aula y en coherencia con los intereses, necesidades y expectativas de los/las estudiantes. - Presentar siempre materiales que los/las estudiantes puedan manipular y hacer de la experiencia una alternativa para superar procesos de memorización mecánica de conceptos. - Fomentar la comprensión del sentido de los procedimientos matemáticos. - Facilitar estrategias que permitan el trabajo colaborativo para explorar, comprender y resolver situaciones del contexto. - Promover el desarrollo de competencias matemáticas en coherencia con los estándares y los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA. - Diseñar estrategias didácticas que orienten de manera adecuada la enseñanza sobre la competencia matemática para la resolución de problemas y otras situaciones de manera comprensiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes aprendieron a poner en marcha varias estrategias para solucionar los problemas que se les plantean. - A través del trabajo colaborativo comprendieron a confrontar situaciones y proponer soluciones. - Exploraron y verificaron contenidos para encontrar relaciones entre los datos e informaciones presentes en los contenidos matemáticos. - Aprendieron la necesidad de argumentar y dar opiniones frente a los temas de aprendizaje. - Se afianzó la resolución de problemas como una acción que implica la comprensión de conceptos y procedimientos. - Se vincularon a procesos prácticos y de ejercitación para afianzar sus aprendizajes. - Reflexionaron sobre lo aprendido y sobre los procesos que ellos/ellas siguieron en sus aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante el ejercicio de resolver problemas de manera adecuada, desarrollaron pensamiento para tomar decisiones de manera adecuada. - A través de la interpretación de contenidos, pusieron en juego la interpretación y a partir de ésta plantear nuevas situaciones. - En la resolución de problemas se puso en juego la oportunidad para observar, pensar, razonar y desarrollar el pensamiento lógico. - Para resolver problemas entendieron la necesidad de aprender a pensar para comprender y construir nuevos conocimientos. - Se vieron estimulados los y las estudiantes a estimular su pensamiento cuando buscaron respuestas a las preguntas formuladas.

Fuente: Elaboración propia.

Según se expuso de manera sintetizada en la tabla anterior, los resultados de la acción implementada en el aula se derivan de la relación teoría-práctica y de manera especial de los cambios en las concepciones de los docentes investigadores, lo que le permitió la comprensión sobre la necesidad de hacerse partícipes de los cambios que urgen en el trabajo del aula, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación que se ofrece. Es así como la articulación de los referentes teóricos relacionados con las acciones que se trabajaron en el aula se vio reflejada en los aspectos que se sintetizan en la siguiente matriz.

Tabla 7.

Logros alcanzados mediante desarrollo de talleres pedagógicos.

Componente Teórico	Logros Obtenidos/Referente Teórico
Práctica Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre la práctica para mejorarla y fortalecerla y producir nuevos conocimientos: (Díaz Q. (2006). - Adquisición de habilidades para pensar de manera crítica acerca del papel del educador y su compromiso para fortalecer competencias profesionales (MEN). - Comprender el significado del cambio que se debe promover en el aula a partir del análisis sobre el significado de cambiar para mejorar (Iafrancesco, 1998). - Reconocer la importancia de apropiar diferentes y novedosos medios de enseñanza con la finalidad de motivar al estudiantado y generar un clima de aula adecuado (Del Pozo et al., 2016). - Apropiación de nuevos conocimientos derivados de la investigación en el aula (Zuluaga, 2016). - Reconocer las falencias existentes en las prácticas cotidiana de enseñanza, buscar sus causas y en consecuencia proponer cambios (García et. al. 2008).
Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> - Apropiación de la práctica pedagógica desde los componentes diseño, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, orientados al desarrollo de competencias lectoras (Castaño, 2012). - Reflexión, diagnóstico y solución a un problema (Pérez, 2002).
Formación docente y Saber Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Revaloración del saber pedagógico como actuación profesional del docente como orientador y formador (Díaz, 2006). - Fortalecimiento del saber pedagógico como acto de pensamiento y conocimiento basado en el reconocimiento de la realidad del aula (Soto et al. 2012). - Visibilización de la relación teoría-práctica en el ejercicio de la relación teoría- práctica (Zuluaga, 1996).

Didáctica y Práctica Educativa - Planificación intencionada de la práctica de enseñanza (Díaz et.al, 2005).
- Apropriación de la didáctica como intervención para proveer conocimiento a los y las estudiantes (Picco, 2015).

Fuente: elaboración propia.

La matriz antes expuesta, muestra de forma sintetizada los aspectos que en la relación teoría y práctica permitieron la articulación de los referentes teóricos de la investigación con las acciones que se realizaron y cómo desde éstas, se generaron nuevos conocimientos para el ejercicio profesional del equipo de investigación. Como dice Pérez G (2002), toda intervención educativa requiere apoyarse en el conocimiento teórico y práctico y desde esta posibilidad, facilitar la comprensión de todos los componentes de enseñanza apoyado en la reflexión didáctica sobre la práctica pedagógica, lo que a su vez permitió realizar la valoración de las acciones desarrolladas con el grupo escolar, componente del que se da cuenta en el siguiente numeral.

8.1.4 Evaluación de la Acción. La evaluación de la enseñanza tiene un papel protagónico en el desarrollo de los procesos educativos, en razón a que la reflexión sobre la propia práctica apoya al docente para entender cómo está desarrollando su labor y por consiguiente, le permite corregir las falencias y fortalecer las potencialidades. Fue así como en este caso, se hizo una apreciación cualitativa de las acciones que se trabajaron con los grupos escolares a fin de dar cuenta de los cambios logrados con base en la aplicación de los talleres que se trabajaron con los estudiantes. En la siguiente matriz se presentan los resultados de la evaluación realizada en coherencia con los criterios de valoración contemplados a tal fin.

Tabla 8. Valoración de las acciones realizadas en el aula de Lenguaje.

Criterios de Valoración	Valoración por Taller										
	Taller Uno		Taller Dos		Taller Tres		Taller Cuatro		Taller Cinco		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. Pone en práctica la motivación inicial de los estudiantes.		X	X		X		X		X		X
2. Tiene en cuenta los saberes previos de los estudiantes.		X		X	X		X		X		X
3. Mantiene la motivación a lo largo de toda la clase.		X	X		X		X		X		X
4. Presenta los contenidos de manera adecuada usando material apropiado.	X		X		X		X		X		X
5. Desarrolla actividades variadas que aseguran la adquisición de conocimientos.		X		X		X	X		X		X
6. Hace uso adecuado de recursos, estrategias y tiempos de la clase.	X		X		X		X		X		X
7. Genera un clima de aula apropiado para el aprendizaje.		X	X		X		X		X		X
8. Realiza seguimiento, control, retroalimentación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje,		X		X		X	X		X		X
9. Tiene en cuenta los factores individuales de los/las estudiantes.		X	X	X			X		X		X
10. Usa estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación que favorecen la participación y la generación de conocimientos.		X	X	X			X		X		X

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Valoración de las acciones realizadas en el aula de Matemáticas.

Criterios de Valoración	Valoración por Taller										
	Taller Uno		Taller Dos		Taller Tres		Taller Cuatro		Taller Cinco		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. Pone en práctica la motivación inicial de los estudiantes.		X		X	X		X		X		X
2. Tiene en cuenta los saberes previos de los estudiantes		X	X			X	X				X
3. Mantiene la motivación a lo largo de toda la clase.	X		X		X		X				X
4. Presenta los contenidos de manera adecuada usando material apropiado.	X		X			X	X				X
5. Desarrolla actividades variadas que aseguran la adquisición de conocimientos.		X	X		X		X				X
6. Hace uso adecuado de recursos, estrategias y tiempos de la clase.	X		X		X		X				X
7. Genera un clima de aula apropiado para el aprendizaje.		X			X		X				X
8. Realiza seguimiento, control, retroalimentación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje,		X		X	X		X				X
9. Tiene en cuenta los factores individuales de los/las estudiantes.		X		X	X		X				X
10. Usa estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación que favorecen la participación y la generación de conocimientos.		X	X		X		X				X

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con las valoraciones realizadas por los pares evaluadores y teniendo en cuenta unos criterios que se fijaron, se hicieron los desarrollos temáticos de las clases para trabajar cada taller desde la base de una planeación por área; se tuvo en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje tanto en Matemáticas como en Lenguaje, no sólo depende de que los estudiantes manejen conceptos y procedimientos, sino que desarrollen ampliamente un pensamiento tal que les lleve a explorar la realidad, representarla, explicarla, que desarrollen capacidad para actuar en y para la realidad. El trabajo en matemáticas se orientó al contemplar que el desarrollo del pensamiento matemático se centra en procesos de conceptualización desde situaciones problemáticas que llevan a la construcción de un pensamiento ágil, flexible, con sentido y significado en la cotidianidad.

Además, se generó autonomía intelectual, formación ética -fomento de valores como la responsabilidad, el cumplimiento, el compromiso-, que les permitiera a los estudiantes, mejorar sus aprendizajes y obtener excelentes desempeños. Procesos en los cuales, se contemplaron aspectos importantes como: que el estudiante manipule objetos, apropie conceptos matemáticos, active su propia capacidad mental, reflexione sobre su propio proceso de pensamiento con el fin de mejorarlo consistentemente, haga transferencias de estas actividades a otros aspectos de su trabajo mental, adquiera confianza en sí mismo, se divierta con su propia actividad mental, demuestre sus competencias básicas para resolver problemas desde la comprensión de sus contenidos.

Así mismo, en el área de Lenguaje, se promovieron procesos activos, dinámicos y actuales a través de prácticas educativas para optimizar habilidades para la comprensión lectora mediante esquemas de aprendizaje y motivación para el acceso al conocimiento, apoyando y

enfaticando la comprensión lectora en todas las áreas del conocimiento, ofreciendo ambientes adecuados de aprendizaje, atención especial a las necesidades básicas de los alumnos sin distinción ni exclusión alguna. Se propuso, ejercicios de comprensión a través de las rutinas de pensamiento y según las vivencias sociales, culturales y económicas del medio, afianzando la creatividad, la reflexión crítica de la realidad por parte del estudiantado, tal como se exige en la actualidad.

La organización del proceso de enseñanza en ambos casos tuvo como referente principal, el dominio de contenidos por parte de los docentes, la claridad en las metas de enseñanza y aprendizaje en relación con el contenido de los talleres. Todo se insertó en el marco de la formación de conocimientos con sentido y significado, el desarrollo de competencias, habilidades, actitudes, aptitudes y valores de los educadores para lograr lo mismo en los estudiantes. Se contemplaron las individualidades en relación con el contexto sociocultural, experiencia, conocimientos y habilidades de las y los educandos.

Desde estas condiciones se diseñó la estrategia de enseñanza dando especial interés a los contenidos, los cuales se presentaron y desarrollaron de manera lúdica y creativa para motivar el aprendizaje. Se contemplaron además las estrategias de evaluación considerando los logros y la retroalimentación de las acciones efectuadas. Se dio trascendencia a la generación de un ambiente agradable y propicio para el aprendizaje; fue igualmente significativo contemplar con mayor énfasis las fortalezas de los estudiantes, dando a las debilidades cierta importancia como espacios para la mejora.

De otra parte, la responsabilidad y compromiso del equipo docente se asoció a los

requerimientos de las prácticas pedagógicas para garantizar el aprendizaje y las metas de la acción que se realizó. Esta última se evaluó teniendo en cuenta la acción didáctica, su eficacia sobre la propia acción de los docentes para desarrollar el proceso metodológico de la clase, también se consideró el contenido curricular trabajado en las dos áreas, sobre el cual los estudiantes construyeron conocimiento.

Se considera que uno de los factores que más incidió en el éxito del proceso enseñanza y aprendizaje, fue la forma como el grupo docente comunicó los contenidos haciendo acopio de su capacidad para expresar ideas y conceptos mediante un lenguaje adecuado al nivel cognitivo de los educandos, utilizando además demostraciones, ejemplos y permitiendo al estudiante la experiencia para cumplir el precepto de aprender haciendo. Se propuso un aprendizaje comunicativo basado en la eficacia de la información que se manejó, conforme a las expectativas tanto de educandos como de los educadores.

Según la reconstrucción del proceso tanto de investigación como de la acción, se identificaron claramente los siguientes resultados:

a. En relación con la práctica pedagógica:

- Se enriqueció la práctica a partir de la teoría.
- Se mejoró la base del conocimiento desde la práctica.
- La reflexión contribuyó al cambio de la práctica.
- Mejoramiento de la formación profesional.
- . Reflexión compartida para mejorar la práctica docente.

b. En relación con la formación docente:

- Se aprendió a: investigar sobre la propia práctica.

-Nuevas formas de concebir el conocimiento.

-Orientación de la enseñanza desde la comprensión del deber ser del docente.

Postura crítica frente a la propia actuación.

- Búsqueda de fundamentos a las prácticas de aula.

c. En relación con la didáctica:

- Reconstrucción de saberes para mejorar la práctica.

- Apropiación de nuevas herramientas y estrategias de enseñanza.

- Aplicación del PTA como estrategia didáctica.

- Uso de la evaluación como proceso formativo.

d. En relación con el programa Todos a Aprender:

- Se mejoraron procesos de enseñanza y aprendizaje en Lenguaje y Matemáticas.

- Se dinamizaron procesos de enseñanza y aprendizaje lectoescritor.

- Se revisó y reorientó el plan de aula en Lenguaje y Matemáticas.

e. En relación con las competencias comunicativas:

- Se vinculó a estudiantes y docentes en una nueva forma de leer para comprender.

- Fomento de las competencias comunicativas.

- Se promovió el uso del lenguaje en situación comunicativa.

f. En relación con la lectura y la comprensión lectora:

- Valoración de la lectura como medio de comunicación.

- Exploración de diversas posibilidades para la lectura comprensiva.

-Sistematización de experiencias para el análisis de información en lenguaje y matemáticas.

Exploración de estrategias para promover habilidades para la lectura comprensiva.

- Trabajo curricular coherente con demandas de las evaluaciones internas y externas.

- Se aprendió a enseñar sobre cómo llegar al significado de un texto.

g. En relación con el pensamiento:

- Se logró orientar procesos de reflexión y análisis.

- Se promovieron nuevas formas de actuar a partir del cambio de concepciones sobre el pensamiento.

- Se facilitó a los estudiantes oportunidades diversas para pensar crítica y reflexivamente.

h. En relación con las rutinas de pensamiento.

- Se trabajaron contenidos curriculares y nuevas formas de enseñar a pensar a partir de los textos leídos.

- Se enseñó cómo pensar a partir de la realidad del contexto.

- Enseñanza de habilidades de pensamiento a partir de contenidos de aprendizaje.

- Se emplearon rutinas de pensamiento como estrategia innovadora para abordar la enseñanza.

En la matriz que se expone a continuación, se consolidan los diferentes componentes del proceso de investigación y por lo mismo, se contemplan aspectos específicos en total coherencia como: pregunta que lo direccionó, objetivos, categorías de análisis, indicador, resultados, instrumentos y autores en los que se sustentó.

Tabla 10. Componentes del proceso de investigación.

Pregunta de Investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Autores	Instrumentos	Resultados
¿Cómo se perfeccionan las Prácticas pedagógicas mediadas por estrategias del Programa Todos a Aprender (PTA) para fortalecer la comprensión lectora en la Institución Educativa Departamental Tisquesusa de Susa Cundinamarca?	Analizar los cambios en las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora a partir de la implementación de estrategias del programa Todos a Aprender (PTA) en la Institución Educativa Departamental Tisquesusa de Susa Cundinamarca.	Caracterizar prácticas pedagógicas y didácticas cuya incidencia limita el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes.	Enseñanza	Práctica pedagógica	Planeación de clases Saber pedagógico y disciplinar	Díaz Q (2006). Del Pozo et al. (2016). García-Cabrero (2008). Castaño (2012)	Diario de Campo Diario de clases Observación Encuestas	- Se enriqueció la práctica a partir de la teoría. - Se mejoró la base del conocimiento desde la práctica. - La reflexión contribuyó al cambio de la práctica. - Mejoramiento de la formación profesional. - Reflexión compartida para mejorar la práctica docente.
				Formación docente	Reflexión sobre la práctica pedagógica	Diario de Campo Diario de clases Observación Encuestas	- Se aprendió a: investigar sobre la propia práctica. -Nuevas formas de concebir el conocimiento. -Orientación de la enseñanza desde la comprensión del deber ser del docente. Postura crítica frente a la propia actuación.	

								<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de fundamentos a las prácticas de aula. -Reconstrucción de saberes para mejorar la práctica. - Apropiación de nuevas herramientas y estrategias de enseñanza. - Aplicación del PTA no estrategia didáctica. - Uso de la evaluación como proceso formativo. - Se mejoraron procesos de enseñanza y aprendizaje en Lenguaje y Matemáticas. - Se dinamizaron procesos de enseñanza y aprendizaje lectoescritor. Se revisó y reorientó el plan de aula en Lenguaje y Matemáticas - Se vinculó a estudiantes y docentes en una nueva forma de
		Didáctica	Herramientas, estrategias y recursos de enseñanza			Diario de Campo Diario de clases Observación Encuestas		
			El PTA como estrategia de enseñanza		MEN (2012) Guía 1.			
			Programa Todos a Aprender					
Describir las prácticas pedagógicas orientadas al mejoramiento de	Aprendizaje	Competencias comunicativas	Saberes previos	Hymes (1996) Niño (1994) Mendoza (2004)		Evaluaciones finales por asignatura.		

habilidades lectoras de los estudiantes.

Ambientes de aula
Motivación

MEN (- 2011-2012)

Diario de Campo
Diario de clases
Observación
Encuestas

leer para comprender.
- Fomento de las competencias comunicativas.
- Se promovió el uso del lenguaje en situación comunicativa.

Niño (2004)
Alonso y Mateus (1995)

Talleres, prueba de entrada
Diario de Campo
Diario de clases
Observación
Encuestas

- Valoración de la lectura como medio de comunicación.
- Exploración de diversas posibilidades para la lectura comprensiva.
-Sistematización de experiencias para el análisis de información en lenguaje y matemáticas.

* Saberes previos Rodríguez y de Montaña (2001)
* Ambiente de aula Coll C. (1999)
* Motivación

Lectura comprensiva

* Contenidos

* Evaluación

- Actividades de enseñanza y aprendizaje frente

MEN (2012)
Arrondo (1994)

Talleres, prueba de entrada
Diario de Campo
Diario de clases

al reto de la lectura comprensiva.
- Desarrollo de habilidades para promover el cambio.
- Reflexión para identificar problemas de aula-

Habilidades

Analizar la incidencia del uso de rutinas de pensamiento como parte de la propuesta del PTA en las áreas de lenguaje y matemáticas *Pensamiento*

Comprensión lectora

* Exploración Mendoza (2004). Diario de Campo
 * Comprensión Niño (2003). Diario de clases
 literal Hymes (1996). Observación
 * Comprensión MEN (2006-2012). Encuestas
 inferencial Evaluaciones de las asignaturas.
 * Comprensión global.

- Se replanteó a nivel institucional el ejercicio docente desde la reflexión
 - Fortalecimiento de habilidades para mejorar el trabajo curricular.
 Exploración de estrategias para promover habilidades para la lectura comprensiva.
 - Trabajo curricular coherente con demandas de las evaluaciones internas y externas.
 - Se aprendió a enseñar sobre cómo llegar al significado de un texto.
 - Se logró orientar procesos de reflexión y análisis.
 - Se promueven nuevas formas de actuar a partir del cambio de concepciones sobre el pensamiento.
 - Se facilitó a los estudiantes nuevas

Exploración

Comprensión: Literal, inferencial, global.

Lomas (2006)
 Rojas (2003)
 Lerner (1985)
 Coll (1999)
 Hernández y Quintero (2001)
 Arrondo (2004).

Perkins D. y Blythe, T. (1994)

Ritchhart, R. & Perkins, D. N. (2008).

Pensamiento visible

Rutinas de
pensamiento

Perkins D. y
Blythe, T. (1994)

Ritchhart, R. &
Perkins, D. N.
(2008).

formas para pensar
crítica y
reflexivamente.

- Se trabajaron
contenidos

curriculares y
nuevas formas de
enseñar a pensar a
partir de los textos
leídos.

- Se enseñó cómo
pensar a partir de la
realidad del
contexto.

- Enseñanza de
habilidades de
pensamiento a
partir de
contenidos de
aprendizaje.

- Las rutinas de
pensamiento como
estrategia
innovadora para
abordar la
enseñanza.

Fuente: elaboración propia.

CAPITULO IX

9. Conclusiones y Recomendaciones

9.1 Conclusiones

En correspondencia con los componentes de la investigación y de los cuales se dio cuenta en los capítulos anteriores, se concluye:

El objetivo general del proyecto fue identificar las prácticas pedagógicas enfocadas al fortalecimiento de la comprensión lectora mediadas por estrategias del Programa Todos a Aprender (PTA). Para lograr lo anterior, se establecieron las categorías de análisis (Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento) con sus respectivas subcategorías, en especial aquellas que buscaban reconocer las prácticas pedagógicas (práctica pedagógica, formación docente y PTA), en ellas se encontró que la planeación, el saber disciplinar y pedagógico desempeñan un rol importante en el quehacer docente. Por lo tanto, se pudo inferir que hacer cambios en las planeaciones e incorporar recursos como las rutinas de pensamiento, transformaría el ambiente de aula y permitiría que la relación entre los estudiantes y el docente se optimizara, lo que a su vez permitió fortalecer los diferentes procesos de aprendizaje, en consonancia con lo expuesto por (Fuenlabrada et al. 2005; Vigotsky, 1978; Díaz Q, 2006).

Para dar respuesta a la pregunta que direccionó el proceso de investigación y hacer efectivo el objetivo general, se identificaron las situaciones que optimizan las prácticas pedagógicas enfocadas al fortalecimiento de la comprensión lectora, mediadas por estrategias del Programa Todos a Aprender (PTA) con estudiantes de los grados quinto y noveno en la Institución Educativa Departamental Tisquesusa de Susa Cundinamarca, lo cual se logró a partir de los procesos que se desarrollaron de manera secuencial, articulada con el método de la

investigación cualitativa y en correspondencia con los criterios que propone la investigación acción y la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana.

Llegar a dicha identificación llevó en primera instancia a hacer una caracterización de las prácticas pedagógicas y didácticas existentes en las aulas de Matemáticas y Lenguaje, que respectivamente corresponden a los énfasis de cada uno de los docentes investigadores, para identificar allí las situaciones cuya incidencia limita el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes. Acción que en correspondencia con el primer objetivo específico revela que, en dichos contextos existen limitaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, derivadas en gran parte de las omisiones de los educadores en relación con sus prácticas pedagógicas, con incidencia en los aprendizajes. Aspectos desde los cuales se deduce la necesidad de que el docente reflexione su quehacer y en esta medida contribuya a la transformación de la calidad de sus prácticas, en términos de modificar para mejorar y hacer evolucionar” como dice Iafrancesco (1998, p. 3).

Se define igualmente, que las dificultades presentadas por los estudiantes en su comprensión lectora tienen impacto negativo en los aprendizajes en todas las áreas del currículo, por consiguiente, los resultados académicos no son exitosos en todos los casos. Situación desde la cual se infiere que las prácticas pedagógicas no llevan del todo a la apropiación de saberes, a la inserción en la producción e investigación, la experimentación para apropiarse conocimientos y la reconceptualización de la práctica tal como propone Zuluaga (1996), a fin de que el docente tome decisiones pertinentes sobre las situaciones de enseñanza para un aprendizaje exitoso.

Con base en el diagnóstico que se elaboró para llevar a cabo el segundo objetivo específico, se vio la necesidad de encontrar estrategias que permitieran superar las falencias y

por ende la calidad educativa. Así, se enfrentó la problemática y se contextualizó en cada aula la verdadera función del docente encargado de reflexionar sobre su quehacer, y en consecuencia, definir los métodos, enfoques y diseños metodológicos propios de la actividad educativa, encaminada en este caso al fortalecimiento de habilidades para la lectura comprensiva tomando como alternativa metodológica el programa “Todos a Aprender PTA”, según propuesta del MEN (2011, 2012). En este punto cabe resaltar

Se implementaron las estrategias de enseñanza mediadas por el PTA, que permitieron fortalecer la acción educativa frente al reto de explorar alternativas de comprensión lectora en los estudiantes. Gracias a los aportes del PTA, los educadores desarrollan sus prácticas pedagógicas para mejorar aspectos relacionados con éstas, con impacto positivo en los aprendizajes.

Acciones que se llevaron a cabo al tener en cuenta que a docentes y estudiantes les corresponde desarrollar habilidades necesarias para afrontar exitosamente su quehacer respectivo de enseñar y aprender. Criterio a partir del cual se diseñó la intervención en el aula basada en los talleres pedagógicos que tanto en Matemáticas como en Lenguaje, permitieron avanzar en un proceso a partir del cual se logró una dinámica importante para proveer estrategias a partir de las cuales, los estudiantes se afianzaron en un aprendizaje significativo y contextualizado, que desde la orientación de los educadores les permitió desarrollar nuevas oportunidades para leer y comprender lo leído (Niño, 1999; Mendoza, 2003; Haymes, 1996).

Valorar el aporte de las estrategias dirigidas al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas orientadas al mejoramiento de habilidades lectoras de los estudiantes, llevó a inferir que la investigación ha sido de gran aporte, ya que ha permitido una reflexión en torno al quehacer docente, para mejorar la práctica pedagógica a partir de estrategias definidas por el

programa PTA adaptadas al contexto institucional y que potenciaron las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes; valoración que se hizo para dar cuenta del segundo objetivo específico, el cual se fundamentó en las propuestas teóricas de Castaño (2012) MEN (2012) García-Cabrero et al. (2008) entre otros.

El mejoramiento de la práctica pedagógica lograda lleva a concluir que el objetivo general planteado en esta investigación se logró, puesto que los estudiantes han mostrado una mejora en el análisis y comprensión de textos, como consecuencia de los cambios realizados en las prácticas de enseñanza, gracias a los aportes de la Maestría; el grupo investigador mejoró notoriamente sus planeaciones de clase implementando talleres pedagógicos que permitieron al estudiante generar un aprendizaje significativo.

La implementación de Rutinas de Pensamiento como opción didáctica vinculada a las estrategias del PTA, favoreció el desarrollo de competencias comunicativas del estudiante en su entorno, igual que permitió al docente modificar su pensamiento, reflexionar su práctica y proponer soluciones a las necesidades del aula. Se implementó la aplicación de estrategias del programa PTA en la sede secundaria para el área de matemáticas y en la sede de primaria en diferentes asignaturas, lo que generó un fortalecimiento en los niveles de comprensión lectora. Niño (2003), Hymes (1996), MEN (2006-2012), Lomas (2006). Rojas (2003).

Se presentaron cambios en las acciones de los educadores en sus prácticas pedagógicas tal como se evidenció a través de las rubricas de evaluación creadas por los docentes para evaluarse mutuamente e identificar sus fortalezas y debilidades. Ello proporcionó reflexiones

sobre su propio trabajo, lo que desencadenó la optimización de las actividades de enseñanza.

Díaz Q (2006), Del Pozo et al. (2016), García-Cabrero (2008).

Castaño (2012).

Es importante concluir que la Investigación-Acción como proceso cíclico que lleva a expandir gradualmente el número de colaboradores, en este caso hizo que cinco pares institucionales solicitaran capacitación para implementar las rutinas de pensamiento en sus clases.

9.2 Recomendaciones

Se recomienda a los docentes cambiar la enseñanza tradicional por actividades que generen un aprendizaje significativo, en las cuales se tenga en cuenta ritmos de aprendizaje, interés, necesidades y contexto de los estudiantes.

Implementar en las clases las rutinas de pensamiento acordes a los temas a desarrollar.

Fomentar en los estudiantes y docentes el hacer el pensamiento visible.

Fortalecer en los estudiantes el trabajo en equipo o colaborativo, pues así desarrollan su autoestima, autonomía y adoptar posturas críticas, de liderazgo, integración y de convivencia, a través de reflexiones y argumentos.

Es indispensable trabajar los cuatro niveles de comprensión lectora (Literal, Fragmentaria, inferencial y global) siempre que se requiera el análisis de textos.

La práctica pedagógica se debe analizar, sistematizar, evaluar, transformar e innovar, para que genere aportes a la pedagogía.

CAPITULO X

10. Aprendizajes Pedagógicos y Didácticos Obtenidos

En el transcurso de la Maestría en Pedagogía y desarrollo del trabajo de investigación, cada docente que integró el equipo de investigación tuvo la oportunidad de adquirir una serie de conocimientos y estrategias didácticas que le aportan a la práctica pedagógica, ya que promueven el análisis, la reflexión, la interpretación, y la solución de los problemas que se presentan en la cotidianidad del aula. Esto implicó la realización de esta investigación que dentro del paradigma cualitativo y de la investigación acción, buscó en el cotidiano de la labor educativa, la explicación, la interpretación y la solución de una problemática identificada como consecuencia de las limitaciones pedagógicas y didácticas que se presentan como resultado del quehacer del educador. Acciones que desde lo teórico tuvieron soporte en autores como Díaz Q. (2006) quien propone que “el docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla, y así elaborar nuevos conocimientos” (p. 102),

Perspectiva desde la cual esta investigación abrió caminos importantes para la investigación educativa en el contexto de la IED Tisquesusa de Susa en Cundinamarca, de cara al análisis y reflexión en torno al modelo pedagógico, de tal manera que, se permita a los educadores cambiar la práctica como consecuencia de las modificaciones que urge insertar en las concepciones sobre la pedagogía y la didáctica y en tal sentido dar contexto a la idea de que el docente logre como dice Bain (2007), “razonar sus asignaturas, interesarse tanto por su disciplina como por otras muy diversas; desarrollar capacidades para ejercer la metacognición: ejercicio de razonamiento, de reflexión, de análisis sobre su quehacer cotidiano para valorar su calidad” (p.

287). Esto tiene que ver con la realización en el aula, de acciones que mediante la pedagogía y la didáctica lleven a la construcción de nuevos conocimientos; el papel de educador en tal sentido es, por lo tanto, hacer que sus estudiantes aprendan exitosamente.

Fue una oportunidad, además, para repensar y recrear el trabajo docente desde la recopilación de la información acopiada a lo largo de la Maestría, desde las reflexiones y construcción de conceptos pedagógicos que permiten hoy fijar una ruta académica y didáctica que trasciende a la innovación de prácticas pedagógicas novedosas y llamativas. En el desarrollo de la labor docente se encontrarán múltiples y diversos obstáculos que no permiten construir herramientas para favorecer el desarrollo de los estudiantes; enfrentarlo hace necesario empezar a cimentar pensamientos más sociales que den lugar a un sistema educativo más incluyente donde estén involucradas las familias e instituciones interesadas en un cambio sostenible que lleve a la educación al nivel que se desea. Esto incluye un conjunto de acciones que orienten sobre como enseñar y cómo aprender para hacer de la experiencia del docente el resultado del conocimiento y de la capacitación sobre cómo enseña y cómo maneja los contenidos de aprendizaje.

Desde lo teórico, las ideas antes expuestas tienen soporte en la propuesta de Del Pozo, Miró, Horch & Cotacans (2016) cuando se refieren a la práctica reflexiva que finalmente es la que conduce a reconocer la realidad del aula y a partir de ésta a postura de Zuluaga (1996) cuando afirma que “La práctica pedagógica debe entenderse como un modo de ser, como una forma de funcionamiento de la institución que permite la apropiación de saberes, inserción en la producción e investigación, experimentación para apropiar conocimientos y reconceptualizar” (p. 89).

Así mismo, el conocimiento didáctico del contenido es esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que se debe adaptar al contexto por medio de una transposición didáctica, lo cual facilita la preparación de la clase exigiendo una actualización permanente del docente en las áreas de conocimiento y evaluación de las prácticas pedagógicas. Pues como dicen Díaz, Lule, Pacheco & Rojas, 2005, la práctica educativa desde la didáctica incluye “contenidos, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro-alumno, recursos materiales y horarios” (p. 18). Es decir, todo lo que debe contemplar el docente para que sus estudiantes aprendan de manera constructiva.

Además, el Ministerio de Educación Nacional brinda programas que buscan mejorar la calidad educativa, en los cuales el docente como agente de cambio implementa procesos en el aula que generan un ambiente propicio como es el caso de esta investigación que desde el programa PTA optimiza las prácticas en el que hacer docente.

CAPITULO XI

11. Preguntas que Emergen a Partir de la Investigación

En el campo de la educación urgen hoy muchas modificaciones que contribuyan a mejorar la calidad educativa, cualificar la profesión docente y consecuentemente a mejorar la calidad de los procesos o prácticas del aula. Es a partir de esta circunstancia, que la investigación realizada lleva a cuestionar:

¿De qué estrategias se debe valer el educador para reflexionar su función de orientador y cómo la cumple al interior del aula para transformar concepciones, acciones y nivel de enseñanza-aprendizaje?

¿Cómo transformar la concepción negativa que se tiene de la planeación de clases para mejorar la práctica docente e impactar en el aprendizaje?

¿Qué tipo de estrategias se deben apropiar en el aula para fortalecer el rol del docente y hacer visible su pensamiento, como opción para generar transformaciones pedagógicas?

¿Mediante qué estrategias y escenarios pedagógicos y didácticos se contribuye a la reflexión sobre el cambio que el docente debe originar en el aula, a fin de promover la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento visible en los estudiantes?

Referencias

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario
- Alfaro V., A. y Badilla V. M. (2015). *El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana*. Revista Electrónica Perspectivas, pp. 81-146. Consultado en: www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas
- Alonso, J. & Mateos, M. (1985) *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación*. En: Infancia y Aprendizaje. Nº 31-32. Madrid.
- Arango, L. R.; Aristizábal, N. L.; Cardona, A., Herrera, S.P. & Ramírez, O. L. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria*. Universidad Autónoma de Manizales. Manizales.
- Arango, M. L.; Sterling, L.S., & Vanegas, N. (2015). *Fortalecimiento de la Comprensión lectora en los estudiantes de segundo y cuarto grado de la Básica Primaria de la Institución Educativa La Anunciación de Santiago de Cali*. Fundación Universitaria los Libertadores. Cali.
- Arrondo, G. (2004). *Comprensión lectora*. Universidad de Navarra, Centro de Estudios España. En: http://apuntes.rincondelvago.com/trabajos_global/educación-pedagogia/4/
- Baas, A. M. (2015) *Reading Intervention Strategies for General Education Middle School students: Providing a Space for Teachers to Share Effective Methods*. Grand Valley State University. Allendale – Michigan. USA.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia España.
- Benguría P., S. & Martín A. B. (2012). *Métodos de investigación en educación: La Observación*. Madrid: La Muralla.
- Cáceres, A. S., Núñez, P. A., Donoso G., & Guzmán, J. A. (2012). *Comprensión lectora “significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2”* universidad de Chile. Chile.
- Cárdenas P. A.; Soto-Bustamante, A.; Dobbs-Díaz, E. & Bobadilla G., M. (2012). *El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización Educación y Educadores*. vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.
- Cárdenas P., A. (1999) *Argumentación, Interpretación y competencias del lenguaje*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Folios revista de la facultad de humanidades.
- Castaño L., J. (2012). *De la práctica al saber pedagógico*. En: Grafías Disciplinarias de la UCP, Pereira-Colombia Nº 17: 37-48, abril-junio. Consultado en: <http://biblioteca.ucp.edu.co>
- Coll, C. (1999). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. Madrid: Alianza.
- De Rivas, T., Martín, C., & Venegas, M. A. (2003). *Conocimientos que intervienen en la práctica docente*. (Spanish). Praxis Educativa, (7), 27-34.
- Díaz Barriga, F.; Lule, M.; Pacheco, D., Saad, E., Rojas, S. (2005) *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas, México.

- Díaz Q., V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Universidad Experimental Libertador. Caracas Venezuela. Revista Laurus Vol 12. Consultado en: <http://www.redalyc.org>
- Díaz, A. (2016) *Maestría en Educación Sué Caribe Universidad de Córdoba. Evaluación del programa Todos a Aprender en la enseñanza de lenguaje y matemáticas en el municipio de Puerto Escondido— Córdoba*.
- Díaz, C.; Villalón, M, y Adlerstein C. (2015). *Conocimiento práctico para la enseñanza del lenguaje oral y escrito de estudiantes de educación inicial: una aproximación desde la elaboración de mapas conceptuales interdisciplinaria*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18043528008.pdf>
- Dubois, M. E. (enero-junio de 2011). *La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias*. En: Revista Lectura y Vida. Documento digital. Legenda, 15(12), 64-79.
- Espinosa J., M. (2014). *Didactoeugenia. La buena práctica docente en la enseñanza*. (Spanish). Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo, (21), 141-152.
- Flores-Macías, R. C., Jiménez, J. E., & García, E. (2015). *Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria*. (Spanish). Revista Mexicana De Investigación Educativa, 20(65), 581-605.
- Fourés, C. I., Pozas, D. C., & López Medero, N. (2013). *La escritura de auto-registros como proceso de recuperación y reflexión sobre la práctica docente*. (Spanish). Educación, Lenguaje Y Sociedad, 10(10), 67-78.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Especial. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Jimeno S., J. (2002). *El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* En: Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata S.L. Madrid España.
- Haymes, D. (1996) *Acerca de la competencia comunicativa”, Forma y Función*. Ecoe Ediciones, Santafé de Bogotá Colombia.
- Hernández F. A. (2010). *Didáctica General*. Universidad de Jaén. Consultado en: http://www4.ujaen.es/~ahernand/documentos/efdgmagtema_1.pdf
- Hernández S., R; Fernández C., C, & Baptista L., P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill, Buenos Aires Argentina.
- Hernández, A. & Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Ed. Síntesis, Madrid.
- Iafrancesco V., G. (1998). *La investigación pedagógica. Una alternativa para el cambio educacional*. Editorial Libros & Libros S.A. Bogotá D.C. Colombia.
- Johnston, P. H (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo, Aprendizaje*, Visor, Madrid España.
- Kemmis S. y Robin McTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación acción*. Editorial LAERTES Barcelona.
- Kemmis, S. (1988). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- Ladrón de Guevard, A. L., & Subiabre, J. (2011). *Narrativa en contexto: propuesta pedagógica Para Mejorar La Comprensión Lectora*. (Spanish). Horizontes Educativos, 16(1), 9-17.

- Lerner de Z. D. (1985). *La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético, Lectura y vida*. Sao Paulo.
- Llamazares P. M. T., Ríos García, I., & Buisán Serradell, C. (2013). *Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas*. (Spanish). *Revista Española de Pedagogía*, (255), 309-326
- Lomas, C. (s.f.) *Un mundo de Competencias: ¿Qué son?* Citado por: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/>
- Lomas, C. (2006). *Enseñar Lenguaje para aprender a comunicarse. La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martin, S. R. (2012) *Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires*. Universidad de San Andrés. Argentina.
- Mendoza F. A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Ciudadanas*. Documento N° 3, Bogotá.
- _____ (2013). *Programa todos a aprender: para la transformación de la calidad educativa*, recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co>
- _____ (s.f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. En: <http://www.mineduacion.gov.co>
- Motta P., O. (2002). *Portal del idioma*, Editorial Norma, Bogotá D.C. Colombia.
- Niño R. V. (2003) *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*. Ecoe Ediciones, Bogotá D.C. Colombia.
- Niño R., V. (1994). *Los procesos de Comunicación y del Lenguaje*. Ed. Presencia, Bogotá. D.C. Colombia.
- Ñancupil P., J.; Carneiro R. F.; Flores M. P. (2013) *La reflexión sobre la práctica del profesor de matemática: el caso de la enseñanza de las operaciones con números enteros*. Unión, *Revista Interamericana de Educación Matemática* N° 34. Disponible en: www.fisem.org/web/union
- Parra, C. (2002). *Investigación- Acción y desarrollo Profesional* [artículo de revista] / Educación y Educadores. Vol. 5 pp. 113- 125.
- Pérez A. M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Ministerio de Educación Nacional-Icfes, Bogotá D.C. Colombia.
- Pérez G., A. I (2002) *El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula*. En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata S.L. Madrid España.
- _____ (2000). *Evaluación de competencias en comprensión de textos*. En: *Revista Alegría de Enseñar* N° 40. Cali.
- Picco, S. (2011). *Didáctica y Curriculum*. U.N.L.P. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- _____ (2015) *Didáctica y curriculum: reflexiones en torno a la constitución de su normatividad*. En: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 11, número 10, enero a diciembre de 2015. Consultado en: www.revistacseducacion.unr.edu.ar
- Quintana, H. E. (s.f.). *Didáctica de la comprensión lectora: Proceso y estrategias de lectura*. Inter Metro. Cátedra Unesco para la lectura y la escritura, Universidad Interamericana de

- Puerto Rico. Consultado en: <http://www.metro.inter.edu/unesco/Didactica-de-la-comprension-lectora-proceso-estrategias-de-lectura.pdf>
- Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía en los estudiantes*. Buenos aires: Paidós.
- Rodríguez R. M. & Montaña P. D. (2001) *Una Aproximación al concepto de Comprensión Lectora*.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de Comprensión de la Lectura*. Barcelona: Grao.
- Suárez R., P. (2001). *Metodología de la investigación. Diseños y técnicas*. Orión Editores, Bogotá D.C. Colombia.
- Tünnermann B., C. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Revista Universidades, N° 48, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>
- Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). *Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena*. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v23n2/art03.pdf> Venezuela: Consultores Asociados.
- Vygotsky, L.S. (1978): El desarrollo de los procesos superiores. Barcelona. Crítica
- Zambrano L. A. (2006). *El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión*. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril). pp. 33-50.
- Zarzosa, L. G. y Martínez, M. (2011). *La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa*. Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE), ISSN en trámite, enero-diciembre (1), 15-30. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 2012.
- Zuluaga de E., O. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas.
- Zuluaga G. O. (1999) *Pedagogía e historia, La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Biblioteca Universitaria, Ciencias Sociales y Humanidades Pedagogía. Editorial Universidad de Antioquia. Antrhropo, Siglo del Hombre Editores.

Anexos

Anexo 1
Diarios de Campo
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

DIARIO DE CAMPO

FECHA: 08 septiembre de 2015

LUGAR: Aula de clase grado 5 – B. Sede Magdalena Ortega de Nariño. I.E.D Tisquesusa. Susa Cund.

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Estudiantes Grado 5 – B

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:30 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:30 a.m.

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 120 min.

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Elvia Janeth Infante Coca.

REGISTRO N° 03

NOTAS DESCRIPTIVAS

Exposición grupal.

PRE- CATEGORÍAS

Se socializa el objetivo de la actividad.

La importancia del trabajo grupal.

El comentar con los compañeros los saberes previos.



El tomar nota de lo más relevante de la lectura para exponer ante sus compañeros.

La importancia de la participación del grupo y aclarar en la exposición que les enseñó la lectura.

Evaluación de la actividad

Se facilita un libro de consulta sobre medios de transporte a cada grupo.

Cada grupo lo observa hacen lectura en las que interviene cada uno, toman apuntes de aspectos más relevantes.

Luego socializan a sus compañeros lo que comprendieron e interpretaron

NOTAS INTERPRETATIVAS

Les agrada el trabajo en grupo, hay líderes que organizan la actividad, algunos piden ser lectores, otros rechazan el libro. Algunos poco intervienen, otros se toman la palabra.

Algunos muestran timidez.

En las exposiciones algunos poco hablan.

Hay estudiantes que se expresan con claridad y entusiasmo.

Algunos leen oraciones del texto, no expresan lo que entendieron de la lectura actúan nerviosos.

NOTAS METODOLÓGICAS

Constructivista
Participación activa

PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES

- A. ¿Qué significa...?
- B. ¿Como se lee esta palabra?

TRANSCRIPCIÓN

- A. No conocen el significado de algunas palabras.
- B. Se les dificulta leer números romanos y palabras en inglés.

NOTAS DE INTERÉS

Les agradan los textos y conocer historia y cosas nuevas de los diferentes medios de transporte.

Se les dificulta la expresión oral, la mayoría se muestran tímidos.

Algunos son poco participativos. Algunos se expresan con propiedad y son buenos líderes.

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

DIARIO DE CAMPO

FECHA: 17 septiembre de 2015

LUGAR: Aula de clase grado 5 – B. Sede Magdalena Ortega de Nariño. I.E.D Tisquesusa. Susa Cund.

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Estudiantes Grado 5 – B

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 8:30 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:30 a.m.

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 60 min

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Elvia Janeth Infante Coca

REGISTRO No.: 04

NOTAS DESCRIPTIVAS

Se proyecta en el Video Beam el inicio y desarrollo de una versión del cuento Caperucita roja,

Se realiza retroalimentación de las partes vistas del cuento. Luego cada estudiante realiza un dibujo y el final del cuento.



Libremente exponen algunos finales y dibujos.

PRE- CATEGORÍAS

Saberes previos partes del cuento

Que conocen sobre esta historia

Reconocen otra versión del cuento y manifiestan su creatividad realizando el final del cuento y un dibujo.

Se exponen algunos finales y dibujos

Evaluación de la actividad

NOTAS INTERPRETATIVAS

Se muestran interesados por la lectura y proyección del inicio y desarrollo del cuento

La mayoría de estudiantes participa activamente en la retroalimentación.

Exponen 5 estudiantes con interés y entusiasmo, quieren pasar más pero el tiempo es limitado.

NOTAS METODOLÓGICAS

Constructivista

Participación activa

PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES

- A. ¿Si cambio el final queda feo el cuento?
- B. ¿Que escribo?
- C. ¿No sé qué escribir?
- D. ¿Qué chévere, puedo inventar un final sorprendente?

TRANSCRIPCIÓN

1. Considera que sus creaciones no son valiosas
2. Se cohíben de expresar sus ideas
3. Aprecian su trabajo y son creativos.

NOTAS DE INTERÉS

Les agrada la lectura en projecció, se mostren interessats per la activitat, a la majoria de estudiants les motiva el crear i donar a conèixer el seu treball.

Se notó bona comprensió lectora en la retroalimentació.

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

DIARIO DE CAMPO

FECHA: 10 febrero de 2016

LUGAR: Aula de clase grado 5 – B. Sede Antonio Nariño. I.E.D Tisquesusa. Susa Cund.

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Estudiantes Grado 5 – B

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:30 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:30 a.m.

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 120 min

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Elvia Janeth Infante Coca

REGISTRO No.: 01

NOTAS DESCRIPTIVAS

Con anterioridad los estudiantes hacen lectura u observación de noticias.

Escritura e interpretación de la noticia que les llama la atención.

Lectura en voz alta de las noticias

PRE- CATEGORÍAS

Lectura u observación de noticias

Descripción

Narración

Expresión oral

Lectura en voz alta



NOTAS INTERPRETATIVAS

A algunos estudiantes se les dificulta plasmar lo leído, otros lo hacen con agilidad.

No todos socializan sus trabajos, así los hayan realizado

NOTAS METODOLÓGICAS

Enseñanza para la comprensión

Interpretación de ideas

Exponer ideas y propias concepciones

PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES

¿Puedo copiar la noticia?

Significado de palabras

TRANSCRIPCIÓN

Algunos no terminaron la actividad,

Son tímidos al momento de socializar sus noticias

NOTAS DE INTERÉS

Se interesan por buscar el vocabulario desconocido.

Escuchan con agrado las noticias curiosas, otras no les llama la atención

En general la actividad les agrada.

Anexo 2
Evaluaciones Finales por Asignatura

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL “TISQUESUSA”

EVALUACIÓN FINAL MATEMÁTICA

DOCENTE: ING. EDGAR FERNANDO MELLIZO RINCÓN

PERIODO: I

NOMBRE: _____ VALORACIÓN:

GRADO: **90**__

FECHA:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D

1. Dentro de los elementos estadísticos, podemos definir “población” como:
 - a. Cualquier municipio de un país.
 - b. Personas mayores de 18 años.
 - c. Conjunto de elementos que son objeto de estudio.
 - d. Conjunto de 200 o más personas.
2. Según estadística, la muestra es:
 - a. La gráfica representativa.
 - b. Una toma biológica.
 - c. Tabla inductiva.
 - d. Subconjunto representativo de individuos extraídos de una población.
3. Si el tamaño de la muestra coincide con el de la población, entonces la muestra toma el nombre de:
 - a. Frecuencia
 - b. Diagrama
 - c. Dato
 - d. Censo
- 4.Cuál de las siguientes variables **NO** corresponde a una distribución de frecuencias:
 - a. Aleatorias
 - b. Discretas
 - c. Continuas
 - d. Ninguna de las anteriores.
5. Una serie de datos se puede representar gráficamente por medio de:
 - a. Mapa de datos
 - b. Histograma
 - c. cuadro sinóptico
 - d. Intervalo
6. La frecuencia absoluta se refiere a:
 - a. Números no seleccionados.
 - b. Número de veces que se repite cada dato.
 - c. Intervalo de datos.
 - d. Datos aleatorios.
7. Los caracteres son las cualidades de los individuos de la población que son objeto de estudio y pueden ser:

- a. Cualitativos b. Cuantitativos c. Todas las anteriores. d. Ninguna de las anteriores.

De acuerdo con la siguiente serie de datos y la tabla de frecuencias, responde las preguntas del 8 al 20:

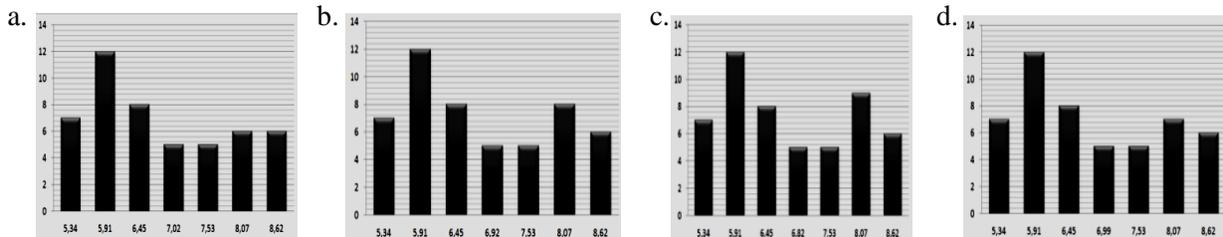
7,6	5,9	5,2	8,5	5,1	7,9	8,0	6,8	7,4	6,1
6,5	7,9	7,0	6,9	5,8	6,6	5,9	6,7	5,9	6,1
6,3	6,5	8,1	6,2	5,7	7,7	6,9	6,7	7,4	5,8
8,0	8,3	8,8	8,8	8,8	5,6	6,1	6,0	5,1	5,6
8,2	5,8	8,9	6,9	5,2	7,6	8,9	6,6	5,3	6,1

Intervalos de clase	Marca de clase	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada	Porcentaje	Grados
[5,10 – 5,64)	5,37	7	7	0,14	0,14	G	50,4
A	5,91	12	19	0,24	0,38	24	86,4
[6,18 – 6,72)	6,45	8	D	0,16	0,54	16	57,6
[6,72 – 7,26)	B	5	32	0,10	0,64	10	H
[7,26 – 7,80)	7,53	5	37	0,10	F	10	36,0
[7,80 – 8,34)	8,07	C	44	0,14	0,88	14	50,4
[8,34 – 8,90]	8,62	6	50	E	1	12	43,2

8. El rango de los datos es:
 a. 2,1 b. 5,4 c. 3,8 d. 3,2
9. La amplitud de cada intervalo es aproximadamente:
 a. 0,28 b. 0,37 c. 0,61 d. 0,54
10. Qué tipo de variables se trabajan en el ejercicio:
 a. Continuas b. Aleatorias c. Discretas d. Negativas
11. El segundo intervalo corresponde a la variable A que equivale a:
 a. [5,64 – 6,18) b. [5,65 – 6,17) c. [5,64 – 6,17] d. [5,65 – 6,18]
12. La marca de clase B es:
 a. 7,01 b. 6,99 c. 6,87 d. 6,93
13. Cuál es el total de datos de la frecuencia absoluta:
 a. 30 b. 50 c. 45 d. 7
14. La variable C en la frecuencia absoluta corresponde a el valor:
 a. 8 b. 9 c. 7 d. 10

15. La frecuencia absoluta acumulada en la variable D es:
 a. 19 b. 26 c. 27 d. 30
16. La frecuencia relativa de la variable E es:
 a. 100 b. 0,10 c. 0,12 d. 100,00
17. La frecuencia relativa acumulada en la variable F es de:
 a. 0,72 b. 0,84 c. 0,64 d. 0,74

18. A que histograma corresponde la anterior tabla de frecuencia.



19. El porcentaje de la variable G es:
 a. 14 b. 24 c. 100 d. 10
20. La variable H en grados corresponde a:
 a. 360 b. 36,0 c. 26,5 d. 40,3

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL “TISQUESUSA”
 EVALUACIÓN FINAL MATEMÁTICA
 DOCENTE: ING. EDGAR FERNANDO MELLIZO RINCÓN
 PERIODO: II

NOMBRE: _____ VALORACIÓN: _____

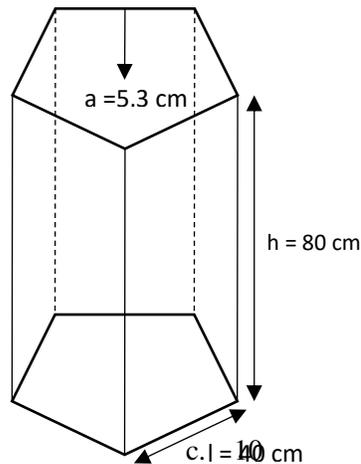
GRADO: **90**__ FECHA: _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D

1. Cuál de los siguientes términos se conoce como promedio:
 a. Media. b. Histograma. c. Frecuencia. d. Polígono.
2. En una tabla de frecuencia, el elemento que más se repite se denomina:
 a. Mediana. b. Moda. c. Absoluta. d. Relativa.

14. La desviación estándar corresponde a la raíz cuadrada de la varianza por lo tanto nos dará:
 a. 18,7 b. 13,4 c. 15,8 d. 16,2
15. Poliedro que tiene dos caras congruentes y paralelas, se denomina:
 a. Esfera b. Pirámide c. Prisma d. Elipse
16. Poliedro formado por un polígono base y las caras laterales son triángulos que poseen un vértice:
 a. Esfera b. Prisma c. Pirámide d. Ninguna de las anteriores

De acuerdo a la siguiente figura responde:



17. ¿Cuántas caras posee?
 a. 5 b. 7 c. 9 d. 15
18. El número de aristas que posee es:
 a. 3 b. 15 c. 5 d. 10
19. La figura posee _____ vértices:
 a. 10 b. 9 c. 15 d. 5
20. El área de la base de la figura está dada por la fórmula $B = \frac{n \cdot l \cdot a}{2}$, donde:
 n = número de lados; l = lado de la base; a = apotema; por tanto, el área de la base es:
 a. 530 cm² b. 500 cm² c. 520 cm² d. 280 cm²

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TISQUESUSA
TERCER PERIODO 2015 GRADO QUINTO
PENSAMIENTO CRÍTICO



ESTUDIANTE: _____ **FECHA:** _____

A continuación, encontrará 26 preguntas de selección múltiple, las cuales corresponden a las asignaturas de **inglés y español** constan de un enunciado, en el que se describe la situación, y de tres opciones de respuesta (A, B, C, D) de las cuales solamente una es válida. Debes encontrar la respuesta correcta marcando en el cuadro de respuestas, rellenando completamente el círculo correspondiente. Debes contestar de la siguiente forma en tu cuadro de respuestas:

	A	B	C	D
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

A.	<i>Si consideras que la respuesta correcta es la A, rellene el círculo</i>
B.	<i>Si consideras que la respuesta correcta es la B, rellene el círculo</i>
C.	<i>Si consideras que la respuesta correcta es la C, rellene el círculo</i>
D.	<i>Si consideras que la respuesta correcta es la D, rellene el círculo</i>

PRUEBA DE INGLÉS

THE CLOTHES OF THE GIRL AND THE BOY

Some clothes of the girl are dress, socks, blouse, skirt and shoes, and some clothes of the boy are jacket, pants, shirt, socks and shoes.

1. En español las prendas para la niña que menciona el texto son:
 - A. Falda, pantalón, blusa, bufanda, zapatos.
 - B. Vestido, falda, blusa, medias, zapatos.
 - C. Chaqueta, medias, blusa, falda, zapatos.
 - D. Pantalón, gafas, guantes, bufanda.
2. El nombre de las prendas que utiliza el niño según el texto, en español son:
 - A. Saco, pantalones, medias, camisa, zapatos.
 - B. Blusa, pantalones, pantaloncillos, camisa, zapatos.
 - C. Chaqueta, vestido, camisa, pantalones, zapatos.
 - D. Chaqueta, pantalón, camisa, calcetines, zapatos.
5. *The Winter is cool. Traduce:*
 - A. El invierno es frío.
 - B. El invierno es cálido.
 - C. El otoño es frío.
 - D. La primavera es fría.
6. The sentence “In the spring there is flowers” in spanish is:
 - A. En el invierno hay nieve.
 - B. En el otoño hay hojas.
 - C. En la primavera hay flores.
 - D. En invierno hay flores.
7. The sentence “In the fall there is wind” in spanish is:
 - A. En el verano hay calor.
 - B. En el otoño hay viento.
 - C. En el otoño hay frío.
 - D. En la primavera hay viento.

THE SEASONS

The four seasons of the year are Winter, fall, spring and summer. The Winter is cool. It's snowing. The summer is hot. The children are at the beach. In the spring there are flowers. It's warm. In the fall there is wind. It's cold.



3. "Is it snowing in the winter? Traduce:
 A. Está nevando en verano?
 B. Está lloviendo en invierno?
 C. Está nevando en invierno?
 D. Estuvo lloviendo ayer?
4. In the summer the person use clothes are:
 A. Shelter, scarf, cap, gloves, boots.
 B. Boots, coat, gloves, scarf.
 C. Glasses, shorts, vest, heeled slipper.
 D. Cap, gloves, glasses, shorts.
8. The sentence "En el invierno está nevando" in english is:
 A. In the Winter there is snowing.
 B. In the fall there is cool.
 C. In the Winter there is sand.
 D. In the spring there is snowing
9. What season is it at the beach?
 A. It's winter
 B. It's summer
 C. It's fall
 D. It's spring
10. Some parts of the human body are:
 A. Monday, Friday, Sunday, Tuesday.
 B. Head, neck, shoulder, arms, hands, feet.
 C. Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday.
 D. Black, yellow, blue, green, red.
11. Some parts of the face are:
 A. Eyes, hair, wrist, elbow, fingers.
 B. Brain, vein, heart, tongue.
 C. Eyes, nose, mouth, ear, menton.
 D. Friday, arms, hands, feet.
12. The sentence " Otras partes del cuerpo humano" in english is:
 A. Others parts of the face.
 B. Others parts of the human body.
 C. Other parts of de seasons.
 D. Others parts of the numbers body.

PRUEBA DE ESPAÑOL

Los **géneros literarios** son los distintos grupos o categorías en que podemos clasificar las obras literarias atendiendo a su contenido.

La retórica clásica los ha clasificado en tres grupos importantes: narrativo, lírico y dramático.

Así mismo, y desde el punto de vista del autor, los géneros literarios son modelos de estructuración formal y temática que le permiten establecer un esquema previo a la creación de su obra.

Un ejemplo de esto es la **oropéndola**, un tipo de ave que vive en los bosques y **elabora** un curioso nido tejiendo tallos, hierbas y otros materiales. El resultado de su trabajo es un nido en forma de cesta, que cuelga de las ramas de los árboles y se mece con el viento.

Así como la **oropéndola** existen muchas otras aves que hacen nidos espectaculares dentro de

1. Según el texto anterior, en nuestro lenguaje existen tres clases de géneros literarios, ellos son:
- Narrativo, Lírico y Dramático
 - Fábula, cuento y leyenda.
 - Tema, autor y protagonista.
 - Dramático, mito y fábula.
2. En el género narrativo se incluye:
- Cuentos y fábulas.
 - Mitos, Leyendas
 - Biografía y Autobiografía
 - Toda las anteriores
3. La fábula es una narración que se caracteriza porque:
- Habla de los Dioses y sus castigos
 - Nos dice el origen de las cosas
 - Nos deja una enseñanza y sus personajes casi siempre son animales.
 - Se transmite de una generación a otra.
4. La autobiografía debe tener:
- Inicio, nudo y desenlace.
 - Títulos y subtítulos.
 - Los hechos más importantes de mi vida.
 - Explicaciones fantásticas de fenómenos.
5. Al género lírico corresponden:
- El cuento, la fábula y el mito
 - La poesía, copla y canciones
 - El teatro y el drama.
 - La leyenda y Autobiografía.
6. La idea principal del texto anterior es: que la mayoría de las aves
- Trabajan en lagos con plantas acuáticas
 - construyen nidos en forma de cesta
 - Construyen nidos y muchos son asombrosos
 - Ponen huevos y crían sus polluelos en los nidos.
7. En el texto hay dos palabras resaltadas, que son ejemplo de:
- Sinónimos
 - Antónimos
 - Homófonas
 - Monosílabas
8. La herramienta que usan las aves para construir sus nidos, es:
- La pata
 - El pico
 - La ala
 - El palo
9. El poema tiene varias características entre ellas la rima, un ejemplo de ella es:
- Esfero, reloj, manilla.
 - Corazón, mandarina, cuadernillo.
 - Carro, casa, cama
 - Almuerzo, converso, esfuerzo.
10. El teatro corresponde al género dramático. El guion teatral tiene tres elementos:
- los troncos de los árboles, también en lagos con plantas acuáticas o en las casas de las personas, con bolitas de barro, paja y plumas.*
- (El fascinante mundo de las aves. Editorial Norma.)*
- Responde las preguntas 6,7 y 8 de acuerdo con el siguiente texto:
- Las aves: grandes constructoras***

Para proteger sus huevos y polluelos, la mayoría de las aves construyen nidos utilizando el pico como única herramienta.

La forma y el tamaño de los nidos son muy variados. Así como hay aves que ponen sus huevos en el suelo, hay otras que **construyen** grandes estructuras.

Los nidos pueden estar instalados en los lugares más diversos: en la tierra, en árboles e incluso en dentro de arbustos llenos de espinas, como los cactus.

INGLES

	A	B	C	D
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	A	B	C	D
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ESPAÑOL

- A. Las acotaciones.
- B. Los personajes
- C. Los parlamentos
- D. Todas las anteriores

11. "**Un árbol es como una casa para los pájaros**". La figura Literaria expresada es:

- A. Metáfora.
- B. Hipérbole
- C. Comparación.
- D. Personificación

12. "**¡Tienes un corazón tan grande que, no te cabe en el pecho!**". La figura Literaria expresada es:

- A. Personificación
- B. Hipérbole
- C. Metáfora
- D. Símil

13. En la expresión: "**Voy a asar la carne, mientras busco los juegos de azar**" Las palabras subrayadas son:

- A. Homófonas
- B. Sinónimas
- C. Antónimas
- D. Compuestas

14. Las palabras que están escritas correctamente son:

- A. Producir, Rodríguez, explicar y graciosísimo
- B. Producir, Rodrígues, explicar y graciosícimo
- C. Produzir, Rodríges, esplicar y graciosísimo
- D. Produzir, Rodrigues, esplicar y grasiosícimo

Anexo 3
Encuestas Iniciales

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL “TISQUESUSA”
ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. ¿Considera adecuada la forma de trabajar del docente en el aula de clase?

Si:___ No:___

porque:

2. ¿Qué estrategias propone para ser aplicadas en clase?

3. ¿Es claro el lenguaje utilizado en clase?

Si:___ No:___

porque:

4. ¿Cree usted que es relevante el aspecto físico (salón, pupitres, tablero, entre otros) para el aprendizaje?

5. ¿Qué elementos propone para ser utilizados en el aula?

6. ¿En una evaluación, los conceptos son claros para su desarrollo?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL “TISQUESUSA”
ENCUESTA A DOCENTES

1. ¿Considera adecuada la forma de trabajar del docente en el aula de clase?

Si:___ No:___

porque:

2. ¿Qué estrategias le propone al docente para que sean aplicadas en clase?

3. ¿Es claro el lenguaje utilizado por la docente en clase?

Si:___ No:___

porque:

4. ¿Cree usted que es relevante el aspecto físico (salón, pupitres, tablero, entre otros) para el aprendizaje?

5. ¿Qué elementos propone para sean utilizados en el aula?

6. ¿En una evaluación, los conceptos son claros para su desarrollo?

Sugerencias / Observaciones:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL “TISQUESUSA”
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
ENCUESTA A DOCENTES

1. ¿Qué aspectos considera importantes para el trabajo del docente en el aula de clase?

2. ¿Qué estrategias propone a sus compañeros para ser aplicadas en clase?

3. ¿Cómo debe ser el lenguaje utilizado por el docente en clase?

4. ¿Cree usted que es relevante el aspecto físico (salón, pupitres, tablero, entre otros) para el aprendizaje? Justifique su respuesta.

5. ¿Qué elementos propone para sean utilizados en el aula? Justifique.

6. ¿Qué tiene en cuenta para evaluar una clase?

7. Enumere cinco problemáticas que ha detectado en su experiencia pedagógica en las cuales el docente pueda intervenir y que beneficien al estudiante.

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL "TISQUESUSA"

ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. ¿Considera adecuada la forma de trabajar del docente en el aula de clase?
Si: No: porque: el profesor cada clase la hace
diferente a su manera para que así la clase
sea más entretenida.
2. ¿Qué estrategias propone para ser aplicadas en clase?
el profesor coloca películas para que así la
clase no sea la misma con talleres.
3. ¿Es claro el lenguaje utilizado en clase?
Si: No: porque: el profesor deja claro lo que está
explicando da a entender las cosas de
manera correcta.
4. ¿Cree usted que es relevante el aspecto físico (salón, pupitres, tablero, entre otros) para el aprendizaje?
Es muy difícil no en el aprendizaje si no lo comodido
para poder aprender como lo son los pupitres.
5. ¿Qué elementos propone para ser utilizados en el aula?
En mi caso, me siento bien en los elementos
que propone el docente para cada clase.
6. ¿En una evaluación, los conceptos son claros para su desarrollo?
Si, porque el profesor nos explica bien y si
fuera el caso en el que un estudiante no
entiende el vuelve a explicar el tema sin
ningún problema.

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL "TISQUESUSA"

REFLEXION EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

ENCUESTA A DOCENTES

1. ¿Qué aspectos considera importantes para el trabajo del docente en el aula de clase?
 • Creatividad, preparar clase, responsabilidad, innovación en ciertas actividades, metodologías adecuadas según tema.
2. ¿Qué estrategias propone a sus compañeros para ser aplicadas en clase?
 • Diferentes motivaciones según los temas
 • Cambiar metodologías continuamente
 • Innovar actividades según la clase, trabajar con tecnologías
3. ¿Cómo debe ser el lenguaje utilizado por el docente en clase?
 • Lenguaje claro, según el grado, asignaturas
 • Vocabulario adecuado
4. ¿Cree usted que es relevante el aspecto físico (salón, pupitres, tablero, entre otros) para el aprendizaje? Justifique.
 • Sí, por motivo del estado de tiempo (lluvia, sol, frío etc)
5. ¿Qué elementos propone para sean utilizados en el aula? Justifique.
 • Propongo todo lo relacionado con las nuevas tecnologías ya que los alumnos necesitan de ellas (computador, grabadora, videobin, etc)
6. ¿Qué tiene en cuenta para evaluar una clase?
 • La participación de los alumnos
 • El trabajo realizado por ellos en el aula
 • Tareas, trabajos que deben realizar en casa.
7. Enumere cinco problemáticas que ha detectado en su experiencia pedagógica en las cuales el docente pueda intervenir y que beneficien al estudiante.
 • La colaboración de los padres de familia
 • Mal uso de las tecnologías
 • Compromiso y responsabilidad de los alumnos
 • Colaboración entre compañeros.
 • La Normatividad que impide que el maestro intervenga libremente

Anexo 4
Talleres Didácticos Iniciales
TALLER DIDÁCTICO - GRADO 9°

TEMA: ESTADÍSTICA**OBJETO MATEMÁTICO: REPRESENTACIONES GRAFICAS****Objetivos:**

- Los estudiantes estarán en capacidad de elaborar gráficas estadísticas a partir de un conjunto de datos.
- Los estudiantes reconocerán las diferentes formas de representación de la información.

Referentes

- Describo situaciones o eventos a partir de un conjunto de datos.
- Realizo construcciones y diseños utilizando cuerpos y figuras geométricas tridimensionales y dibujos o figuras geométricas bidimensionales.
- Describo, comparo y cuantifico situaciones con números en diferentes contextos y con diversas representaciones.

Revisión

El desarrollo del pensamiento estadístico en los estudiantes se debe promover, ya que la información que cualquier ciudadano recibe cumple dos funciones principalmente, la acción como tal de informar y el uso de su interpretación para la toma de decisiones.

Aunque se conjugan más aspectos, la revisión de este artículo permite entender que aunque aparentemente es sencilla la elaboración e interpretación de gráficos estadísticos, los docentes deben fortalecer su conocimiento estadístico básico para poder recomendar y asesorar a los jóvenes la elección, elaboración e interpretación de gráficos estadísticos.

Saberes previos

- Nociones muy básicas y generales de la estadística.
- Organización de datos en una tabla.
- Variable.
- Figuras geométricas.

Diagnóstico:

- En la clase anterior se dejó como actividad que indagaran en los hogares de cada uno de los niños que sabían sus padres o hermanos de las estadísticas, usos y conceptos.
- Como primera actividad se realiza el sondeo de la consulta, motivando la participación de la mayoría de los niños y niñas.
- Presentar al grupo de niños diferentes tipos de gráficos estadísticos para establecer cuáles reconoce de vista.

Ejecución

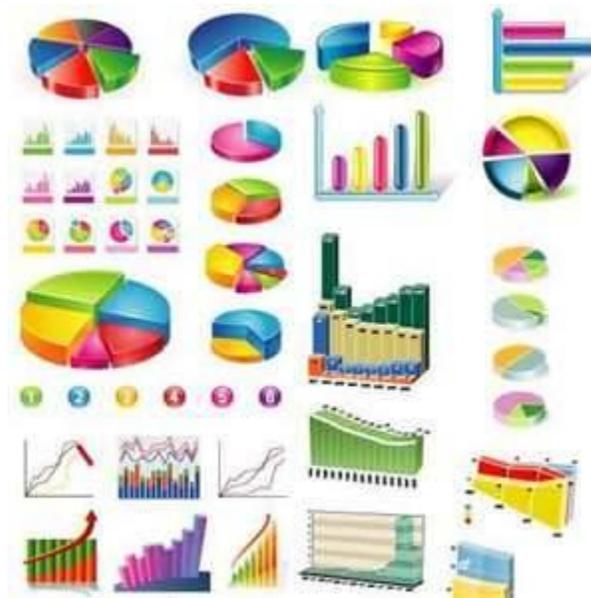
Después de la socialización de la consulta, se presenta la temática a desarrollar, esto permitirá que los jóvenes reconstruyan y fortalezcan algunos de los elementos necesarios para la elaboración de una gráfica de barras.

Se debe elegir un tema dentro del grupo que permita recolectar información en una tabla de datos para que sirva como insumo para la elaboración del gráfico, tales como deportes preferidos, comida preferida, juegos y juguetes preferidos.

Estructuración

El en cuaderno y con ayuda de la regla dibujar los ejes, horizontal de 28 cm. Y vertical de 18 cm. Marcar la escala haciendo uso de números.

Definir si resulta más adecuado un pictograma (dependerá de los dibujos en revistas) o las barras (que se recortan como rectángulos)



Pegar las diferentes barras para la observación de las gráficas elaboradas y su interpretación. Cuál barra tiene mayor frecuencia, cuál menor.

Valoración

- Los estudiantes elaboraron la gráfica de acuerdo con las indicaciones.
- El uso de instrumentos como la regla y los diferentes trazos hechos.
- La interpretación de la gráfica y su contextualización frente al grupo.



Talleres Didácticos Finales

La siguiente planeación está desarrollada para ser aplicada en el grado 902 de la IED Tisquesusa del municipio de Susa (Cundinamarca), el cual está conformado por 35 estudiantes (13 hombres y 22 mujeres), cuyas edades oscilan entre los 14 y 16 años, esta población en su mayoría corresponde al sector rural del municipio y pertenecen a los estratos 1 y 2 del Sisben.

En la planeación encontramos una actividad inicial la cual plantea el desarrollo de la rutina de pensamiento “Ver-Pensar-Preguntarse”, permitiendo aprovechar la observación cuidadosa de los estudiantes con base en la interpretación de ideas abriendo nuevos campos de exploración y pensamiento.

Área de conocimiento	Matemáticas		
Tópico generativo	Pendiente de una recta	Tiempo	120 minutos
Docente	Edgar Fernando Mellizo Rincón		
Grado	9º		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a solucionar ejercicios de la vida cotidiana, utilizando la pendiente de una recta. • Calcular la pendiente de una recta dados dos puntos sobre ella (X_1, Y_1) y (X_2, Y_2) Mediante la formula $m = \frac{Y_2 - Y_1}{X_2 - X_1}$ 		
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Definir el concepto de pendiente de una recta. • Encontrar la pendiente dados dos puntos (X_1, Y_1) y (X_2, Y_2) que contiene una recta dada. 		
Saberes previos	<ul style="list-style-type: none"> • Nociones muy básicas y generales de la Ecuaciones. • Organización de datos en una tabla. • Variable. • Plano cartesiano. 		
Actividad Inicial	Los estudiantes desarrollan la Rutina de Pensamiento “ Ver-Pensar-Preguntarse ”, con la cual se pretende iniciar una reflexión personal que permita visibilizar el pensamiento oculto del estudiante y generar acciones que permitan aplicar el tema en nuestro contexto.		
Rutina de pensamiento			
Ver-Pensar-Preguntarse	Los pasos que se llevaron a cabo para la aplicación de la Rutina fueron: VER <ul style="list-style-type: none"> • Entrega del formato para desarrollar la rutina (ver anexo A) • Se proyecta una imagen a través de medios audiovisuales, se pide a los estudiantes que la observen detenidamente y en silencio durante 4 minutos. (ver anexo A) • Luego de observarla, se solicita que compartan sus ideas de lo visto con un compañero, con el fin de que puedan analizar a 		

detalle cada una de las particularidades que pasaron por alto inicialmente.

PENSAR

- A partir de la retroalimentación, se pide que argumente su interpretación de la imagen con las siguientes preguntas: ¿Qué piensa que está sucediendo en la imagen?, ¿Qué interpretaciones podemos hacer teniendo en cuenta nuestras observaciones?, ¿Qué vez para qué te haga decir eso?

PREGUNTARSE

- Se pide a los estudiantes que compartan que se preguntan con respecto a lo visto y pensado, aclarando que todas sus apreciaciones son válidas y pueden ampliar sus conocimientos en la temática a desarrollar.

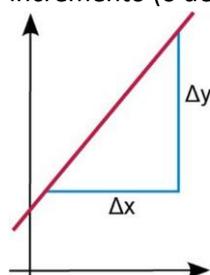
La importancia de la rutina de pensamiento, se da a partir de la observación, análisis e interpretación de un determinado tema sin tener conocimiento previo de él, así se logra que cada estudiante tenga una comprensión clara y pueda construir aprendizajes significativos a través de las herramientas dadas por el docente.

La pendiente es la magnitud de la inclinación de una recta; es decir, qué tan inclinada está una recta. En matemáticas es una costumbre que la pendiente de una recta esté representada por la letra m .

Por lo tanto, la pendiente se calcula con la siguiente fórmula:

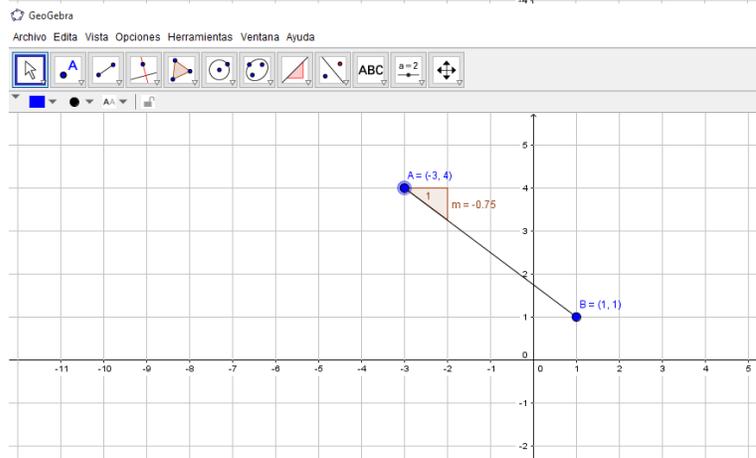
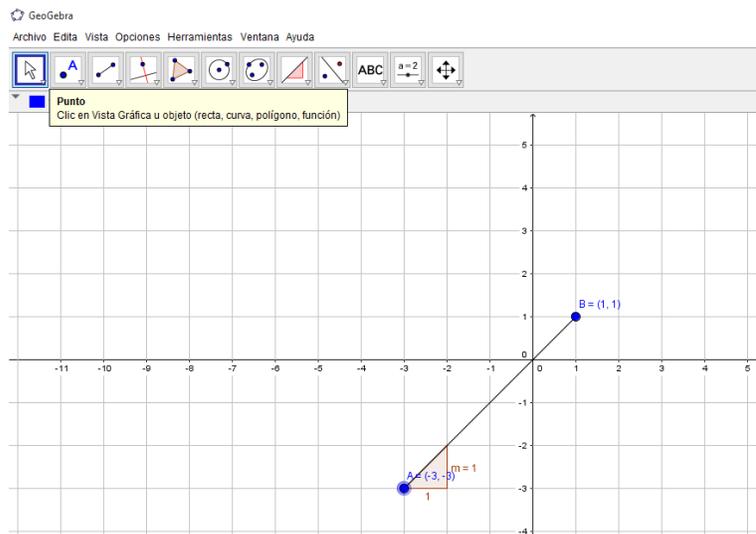
$$m = \frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1}$$

La pendiente es el incremento (o decremento) en el eje y dividido entre el incremento (o decremento) en el eje x

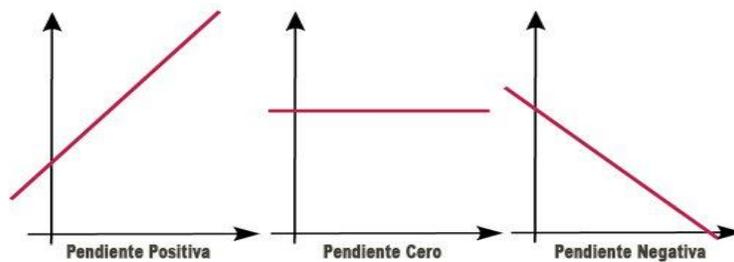


Para ello utilizo el programa GeoGebra para graficar varias recta en la cual ellos analizan el resultado del valor de la pendiente y sacan sus propias conclusiones:

Desarrollo



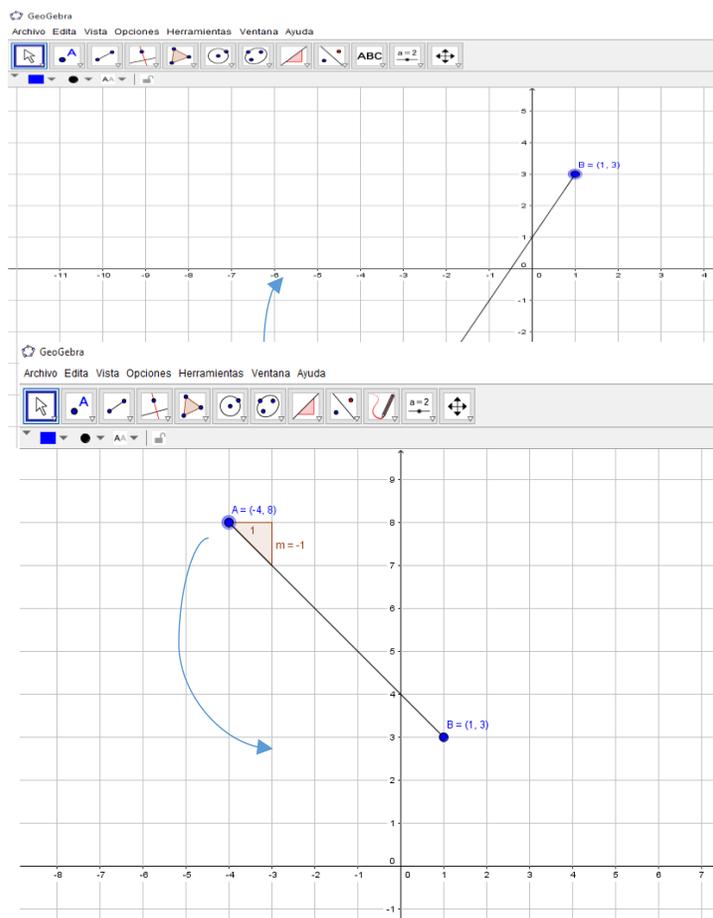
Dependiendo de los valores de Δy y Δx podrías tener como resultado una pendiente positiva, negativa o cero. Esto también lo puedes apreciar gráficamente en la siguiente figura:

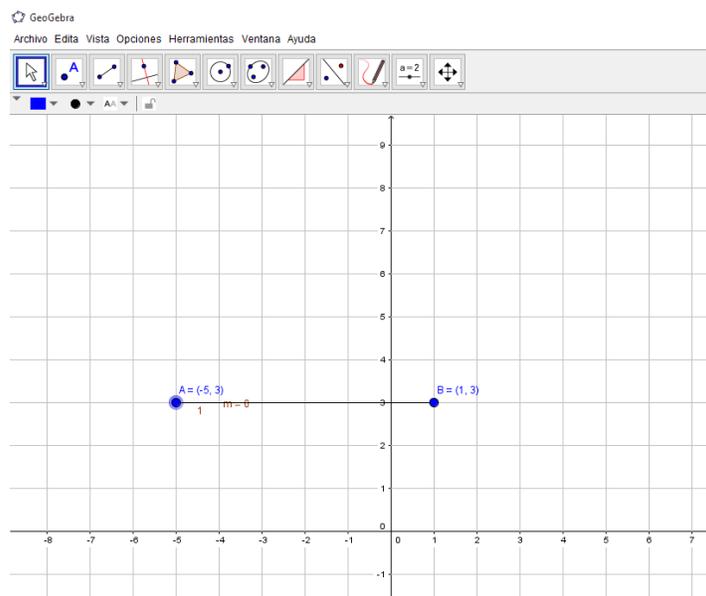


Observaciones:

- Si la recta tiene un ángulo agudo (menor a 90° con respecto al eje x), entonces la recta está inclinada hacia la derecha y su pendiente es positiva, ya que la tangente de un ángulo entre 0 y 90 grados tiene un valor positivo.
- Si la recta está inclinada hacia la izquierda, entonces tendrá un ángulo de inclinación entre 90 y 180 grados y su tangente será negativa.
- Si la recta es completamente horizontal, entonces su pendiente es cero, puesto que la $\tan 0^\circ = 0$
- Si la recta es completamente vertical (con un ángulo de 90°), entonces su pendiente no existe y además una recta vertical no es una función matemática.

A partir de GeoGebra se grafica un segmento de recta identificando sus coordenadas y manipulando una de ella, observando como el valor de la pendiente cambia, cuando es positiva, cuando vale cero y cuando es negativa.





Resumen

La pendiente es el grado de inclinación de una recta.

La fórmula para hallar la pendiente de una recta es $m = \frac{Y_2 - Y_1}{X_2 - X_1}$

Cuando la pendiente es negativa, la recta es decreciente, es decir, a medida que nos alejamos hacia la derecha del eje x, los valores de y son cada vez menores. Si la pendiente es positiva, la recta es creciente, es decir, si nos alejamos a la derecha del eje x, los valores de y son cada vez mayores.

Materiales

- Computador
- Televisor
- Software GeoGebra
- Memoria USB
- Archivos Multimedia
- Marcadores
- Libro
- Cuaderno

Didáctica

- Esfero, lápiz, borrador.
- Para la explicación del tema me apoye en unos recursos visuales (presentación), los cuales fueron proyectados en un videobeam.

Valoración

- **Ver anexo B**
- Se desarrolló una guía de trabajo en la cual se asignan ejercicios por cada parte del tema.
- **Ver anexo C**

Evaluación de la Planeación

Se evidenció que los estudiantes estuvieron muy atentos al desarrollo de la actividad, donde fueron participativos y siempre mostraron interés por la temática tratada, la rutina de pensamiento les pareció muy interesante ya que a partir de una imagen reflexionaron y se dieron cuenta de la relación que tenía con nuestro tema central y su importancia en nuestro entorno, el objetivo principal de la actividad propuesta se cumplió ya que los estudiantes manifestaron haber entendido que la pendiente de una recta es la relación entre su elevación y recorrido.

Reflexión de la Planeación

A partir de la planeación desarrollada me he dado cuenta que esta debe tener una propuesta dinámica en la cual los estudiantes puedan desarrollar su pensamiento visible y lo compartan con sus compañeros, de manera que puedan estructurar su pensamiento y fortalecer sus conocimientos, para ello las rutinas de pensamiento son una herramienta muy potente en todas sus dimensiones ya que generan interés por conocer el tema y la participación activa, aunque el tiempo es un elemento muy importante en nuestra planeación este debe ser manejado de manera controlada para que todas las fases del desarrollo de la planeación puedan hacerse. Pienso que gracias a las estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento matemático se pueden vincular muchas más herramientas para nutrir mi planeación, por ejemplo, la utilización de software aplicado a la geometría dinámica para representar el plano cartesiano y el comportamiento de la pendiente.

Luego de complementar mi planeación, pude evidenciar los cambios sustanciales en el aprendizaje significativo ya que los estudiantes presentan un buen aprendizaje con lo visual, por lo tanto, el software GeoGebra me colabora con ello puesto que me permite manipularlas gráficas en tiempo real, observando y analizando los cambios en su estructura y valor de cada figura haciendo que el estudiante pueda reflexionar y concluir.

ANEXO A

Formato Rutina de Pensamiento

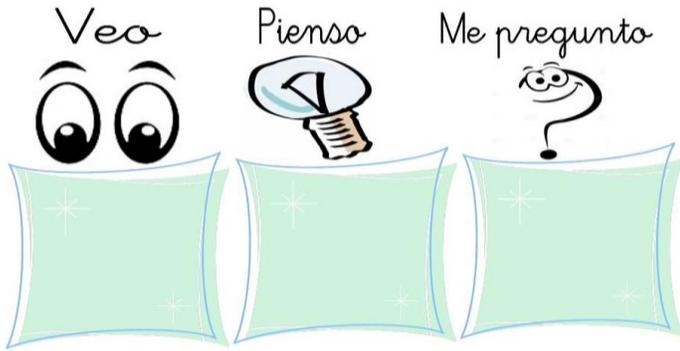
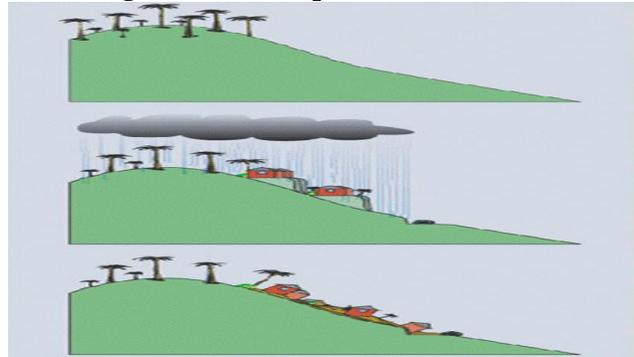
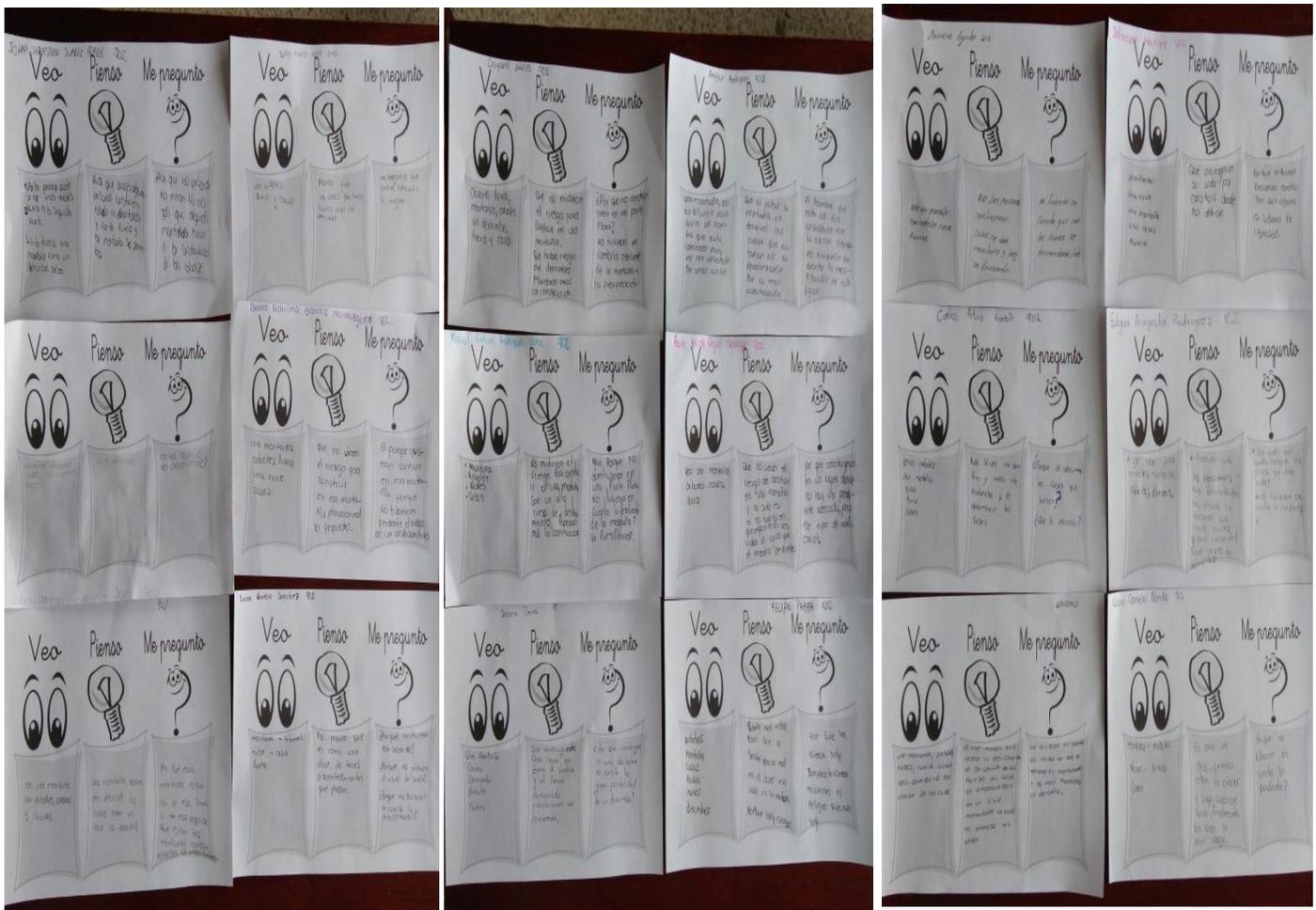


Imagen de Estudio para la Rutina



Evidencias



ANEXO B

ESTANDAR

- Resolver ecuaciones lineales aplicables a problemas reales.
- Obtener e interpretar soluciones matemáticas y gráficas de ecuaciones lineales y Utilización del lenguaje algebraico para describir gráficos sencillos.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL «ITSQUESUSA»
GRADO 9°
Ing. EDGAR FERNANDO MELLIZO RINCÓN

TEMA

LA RECTA Y SU PENDIENTE



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL «ITSQUESUSA»
GRADO 9°
Ing. EDGAR FERNANDO MELLIZO RINCÓN

LOGRO

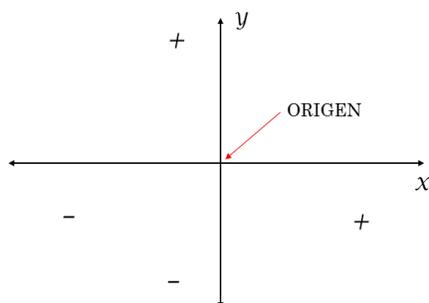
- Identificar la pendiente y puntos de la recta.
- Trazar la gráfica de rectas en el plano cartesiano
- Reconocer el resultado del valor de la pendiente de una recta.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL «ITSQUESUSA»
GRADO 9°
Ing. EDGAR FERNANDO MELLIZO RINCÓN

PRE-CONCEPTOS

- PLANO CARTESIANO



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL «ITSQUESUSA»
GRADO 9°
Ing. EDGAR FERNANDO MELLIZO RINCÓN

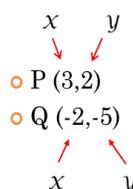
SUBTEMAS

- Significado real de la pendiente de una recta.
- Interpretación de las diferentes formas de graficar una recta.

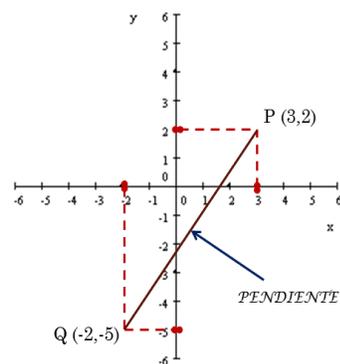


INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL «ITSQUESUSA»
GRADO 9°
Ing. EDGAR FERNANDO MELLIZO RINCÓN

COORDENADAS



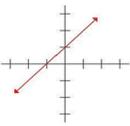
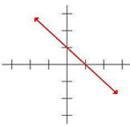
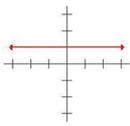
- P (3,2)
- Q (-2,-5)



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL «ITSQUESUSA»
GRADO 9°
Ing. EDGAR FERNANDO MELLIZO RINCÓN

PENDIENTE

- El cociente entre **elevación** y el **recorrido** es un número que representa la inclinación de la recta y se llama Pendiente. En matemáticas la pendiente se representa generalmente con la letra **m**

$m > 0$	$m < 0$	$m = 0$
		
Función Creciente	Función Decreciente	Función Constante



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL «TISQUESUSA»
GRADO 9°
Ing. EDGAR FERNANDO MELLIZO RINCÓN

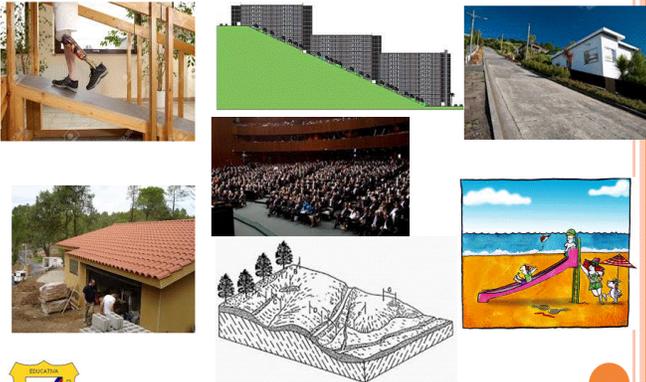
FORMULA

$$m = \frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1}$$



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL «TISQUESUSA»
GRADO 9°
Ing. EDGAR FERNANDO MELLIZO RINCÓN

APLICABILIDAD



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL «TISQUESUSA»
GRADO 9°
Ing. EDGAR FERNANDO MELLIZO RINCÓN

GRACIAS



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL «TISQUESUSA»
GRADO 9°
Ing. EDGAR FERNANDO MELLIZO RINCÓN



ANEXO C

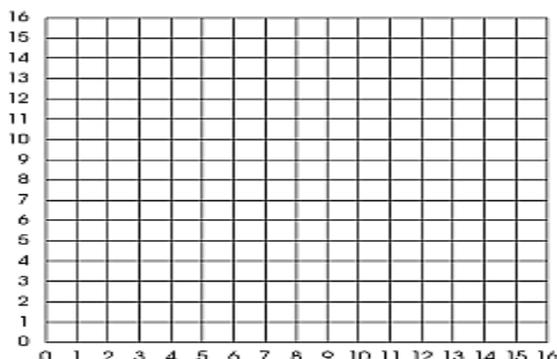
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL "TISQUESUSA"

GUIA DE MATEMATICAS

GRADO 9°

Docente: EDGAR FERNANDO MELLIZO RINCÓN

JUEGO PARES ORDENADOS



(0,8) (0,12) (3,15) (5,15) (5,14) (3,12) (2,12) (2,9) (4,11) (6,11) (8,9) (8,13)
 (10,11) (14,11) (16,13) (16,7) (15,6) (13,5) (11,5) (9,6) (8,7) (8,4) (9,4) (9,2)
 (6,2) (6,6) (4,6) (3,5) (3,4) (5,4) (5,2) (1,2) (0,8) X (9,8) (9,10) (11,10) (11,8)
 (9,8) X (13,10) (15,10) (15,8) (13,8) (13,10) X (11,7) (12,8) (13,7) (11,7)

De acuerdo a las siguientes coordenadas hallar la pendiente y definir si es creciente, decreciente o constante.

P (-3,-1) ; Q (2,5)

P (-4,1) ; Q (2,-3)

P (-2,-4) ; Q (1,6)

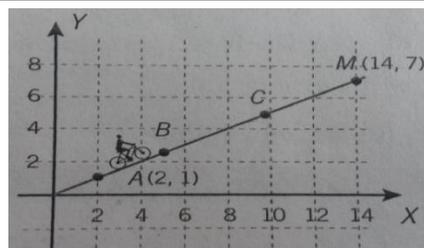
P (-2,5) ; Q (4,-1)

P (-4,3) ; Q (3,3)

Completa la siguiente tabla, indicando, para cada pendiente de recta, los movimientos que representa la elevación y el recorrido

PENDIENTE	ELEVACION		RECORRIDO	
	ARRIBA	ABAJO	IZQUIERDA	DERECHA
$m = \frac{1}{2}$	1			2
$m = -3$				
$m = -\frac{5}{6}$				
$m = \frac{7}{-2}$				
$m = 4$				
$m = \frac{-8}{7}$				

Un ciclista sube una rampa como ilustra la imagen y debe llegar a la meta, el punto de partida está dado por la coordenada A(2,1) y el punto de llegada por la coordenada M(14,7), halla la pendiente que debe subir el competidor.





TALLER DIDACTICO FINAL

La siguiente planeación está desarrollada para ser aplicada en el grado 902 de la IED Tisquesusa del municipio de Susa (Cundinamarca). En la planeación encontramos una actividad inicial la cual plantea el desarrollo de la rutina de pensamiento “antes pensaba – ahora pienso”, permitiendo aprovechar los conocimientos previos del tema y la interpretación de ideas abriendo nuevos campos de exploración y pensamiento.

Área de conocimiento	Matemáticas		
Tópico generativo	Terminología Estadística y Gráficas estadísticas	Tiempo	4 horas
Docente	Edgar Fernando Mellizo Rincón		
Grado	9º		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer claramente los conceptos aplicados en la Estadística. • Reconocer y graficar los diferentes tipos de gráficas estadísticas. • Identificar la aplicabilidad de la Estadística por medio de videos y textos. 		
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Definir los conceptos básicos de Estadística. • Conocer los fundamentos del razonamiento estadístico. • Conocer y graficar los diferentes tipos de gráficas estadísticas y como aplicarlas en problemas reales. 		
Saberes previos	<ul style="list-style-type: none"> • Nociones muy básicas de Estadística. • Organización de datos en una tabla. • Variable. • Plano cartesiano. 		
Actividad Inicial	Los estudiantes desarrollan la Rutina de Pensamiento “ antes pensaba – ahora pienso ”, con la cual se pretende iniciar una reflexión personal que permita visibilizar el pensamiento oculto del estudiante y generar acciones que permitan aplicar el tema en nuestro contexto.		
Rutina de pensamiento			
Antes pensaba – ahora pienso	<p>Los pasos que se llevaron a cabo para la aplicación de la Rutina fueron:</p> <p>Antes Pensaba</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega del formato para desarrollar la rutina (ver anexo D) • Se da a conocer el tema a trabajar, por lo cual el estudiante da su punto de vista acerca de este tema teniendo como base solo sus saberes previos, se pide a los estudiantes que piensen y escriban lo que saben sobre este tema en silencio durante 4 minutos. (ver anexo D) 		

- Luego de escribir sus ideas, se solicita que compartan lo escrito en el formato de la rutina, con el fin de que puedan analizar el conocimiento de saberes previos de cada estudiante.

Ahora Pienso

- Una vez finalizado el tema, se le solicita al estudiante llenar el formato de la rutina en la parte de **Ahora Pienso**, colocando sus ideas y nuevos conocimientos sobre el tema visto.
- Se pide a los estudiantes que compartan lo escrito al inicio de clase y al final de esta, compartiendo sus ideas y observar si hubo algún cambio en su conocimiento.

Desarrollo

Se muestra un video inicial propuesto por la cartilla del docente Vamos a Aprender Matemáticas 9° (pág. 116), link

<https://www.youtube.com/watch?v=UwvHUPVPMgk> en el cual el estudiante identificará algunas aplicaciones de la estadística.

Es necesario que los estudiantes entiendan la importancia de conocer y utilizar apropiadamente la terminología estadística, para esto, además de analizar con ello los ejemplos que propone el libro, se plantean otras situaciones donde puedan identificar la terminología:

POBLACIÓN - es el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado.

MUESTRA - la muestra es un subconjunto representativo de la población, los elementos de la muestra se deben elegir de forma aleatoria.

CARÁCTER ESTADÍSTICO: Es una propiedad que permite clasificar a los individuos de una población. Se distinguen dos tipos de caracteres estadísticos:

- **Cuantitativo:** Son aquellos que se pueden medir.

Ejemplos: Discos vendidos en una tienda, peso de los alumnos de un instituto, vecinos de una comunidad, temperatura en un determinado mes, etc.

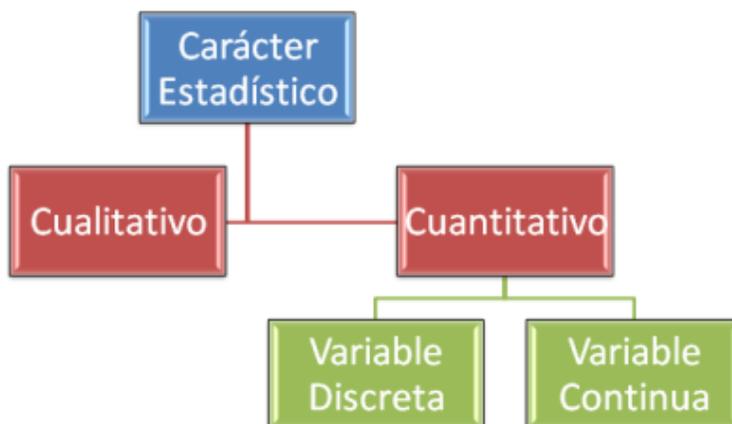
- **Cualitativos:** Son aquellos que no se pueden medir.

Ejemplos: Color de los ojos, Estado Civil, Nacionalidad, etc.

VARIABLES ESTADÍSTICAS: Llamaremos variable estadística al conjunto de valores que puede tomar un carácter estadístico cuantitativo. Las variables estadísticas pueden ser discretas o continuas:

- **Variables estadísticas discretas:** Una variable es discreta cuando puede tomar un número finito de valores o infinito numerable.

- **Variables estadísticas continuas:** Una variable es continua cuando puede tomar todos los valores posibles dentro de un cierto intervalo de la recta real.



Gráficos estadísticos

Existe una gran cantidad de gráficos para la representación de datos estadísticos, entre los principales tenemos:

- **Gráfico de Barras**

El gráfico de barras, como su nombre lo indica, está constituido por barras rectangulares de igual ancho, conservando la misma distancia de separación entre sí. Se utiliza básicamente para mostrar y comparar frecuencias de variables cuantitativas o comportamientos en el tiempo, cuando el número de ítems es reducido.

Para elaborarlo debemos:

- Utilizar un sistema de coordenadas rectangulares y se llevan al eje de las "x" los valores que toma la variable en estudio y en el eje de las "y" se colocan las frecuencias de cada barra.

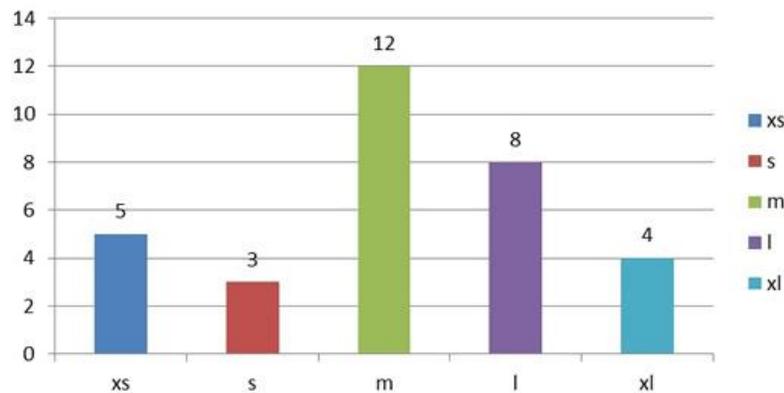
- Luego se construyen los rectángulos, tomando como base al eje de las abscisas, cuya altura será igual a cada una de las diferentes frecuencias que presentan las variables en estudio.

- La magnitud con que viene expresada la variable se observa en la **longitud de las barras** (rectángulos). Es importante destacar que solamente la longitud de las barras y no su anchura es lo que denota la diferencia de magnitud entre los valores de la variable.

Todas las barras tienen que tener una anchura igual, separadas entre sí, preferiblemente por una longitud igual a la mitad del ancho de estas o distancias iguales entre barras.

Las barras se pueden graficar tanto verticalmente como horizontalmente. Se pueden elaborar barras compuestas y barras agrupadas.

Tallas en Camisas de Hombre



Este tipo de gráfico se clasifican por:

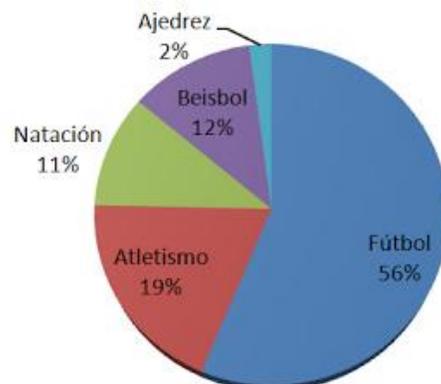
- **Barras simples:** Compara valores entre categorías de una variable
- **Barras dobles:** Compara valores entre categorías de dos variables
- **Barras múltiples:** Compara valores entre categorías de dos o más variables.
- **Barras verticales:** Las categorías de la variable deben ubicarse en el eje x.
- **Barras horizontales:** Las categorías de la variable deben ubicarse en el eje y.
- **Barras Aplicadas:** Compara entre categorías el aporte de cada valor en el total.

Gráfico de sectores Circulares:

Usualmente llamado gráfico de torta, debido a su forma característica de una circunferencia dividida en sectores, por medio de radios que dan la sensación de un pastel cortado en porciones.

Se usa para representar variables cualitativas en porcentajes o cifras absolutas cuando el número de ítems no es superior a 5 y se quiere resaltar uno de ellos.

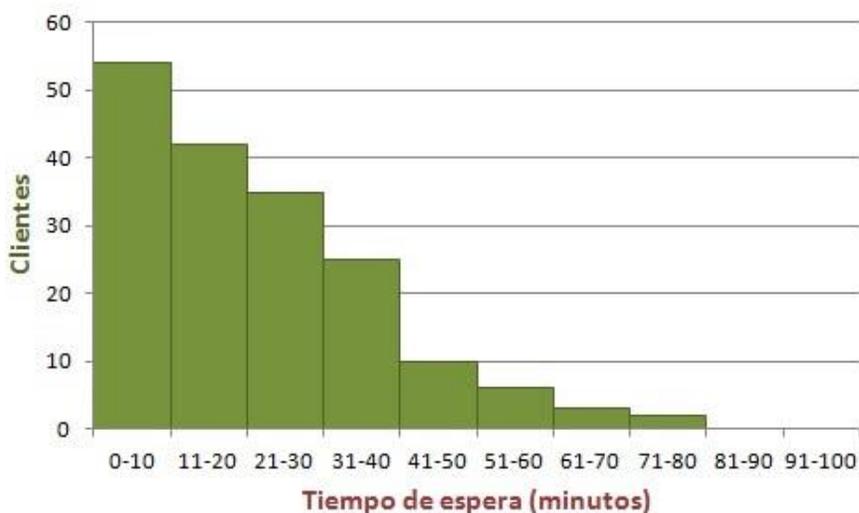
Aficionados a los deportes



- **Histograma de frecuencias:**

El histograma es un diagrama en forma de columna, muy parecido a los gráficos de barras. Se define como un conjunto de rectángulos paralelos, en el que la

base representa la clase de la distribución y su altura la magnitud que alcanza la frecuencia de la clase correspondiente. Son barras rectangulares levantadas sobre el eje de las abscisas del plano cartesiano utilizando escalas adecuadas para los valores que asume la variable en la distribución de frecuencia.

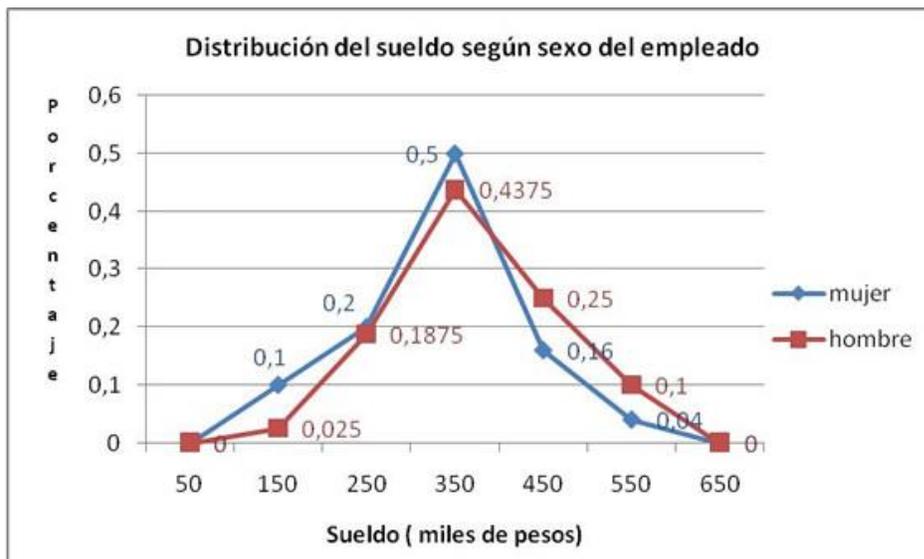


El ancho de la base de los rectángulos es proporcional a cada clase de la distribución, de tal manera que, cuando la distribución tiene clases de igual tamaño, el tamaño de todos los rectángulos tendrá bases iguales. Los lados del rectángulo se levantan sobre los puntos del eje de las x que corresponden a los límites de cada clase y la longitud de los mismos será igual a la frecuencia que tenga esa clase, los lados por lo tanto corresponden a la frecuencia de cada clase de la distribución de frecuencia.

Cuando se elaboran gráficas estadísticas en el plano cartesiano es recomendable que en el eje de las ordenadas se representen las frecuencias y el eje de abscisas las variables independientes.

3. Polígono de frecuencias:

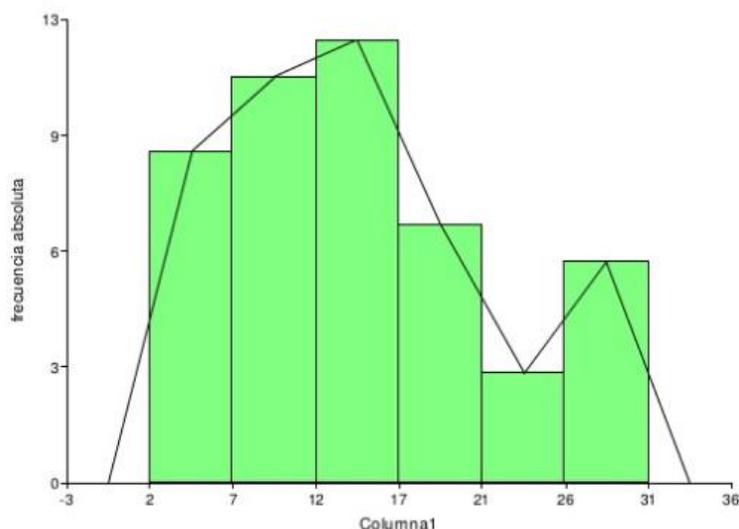
Se utiliza básicamente para mostrar la distribución de frecuencias de variables cuantitativas. Para construir el polígono de frecuencia se toma la marca de clase que coincide con el punto medio de cada rectángulo de un histograma.



Pasos para elaborar un polígono de frecuencias:

- 1- Se dibuja un plano cartesiano.
 - 2- Se traza sobre el eje de las abscisas, a distancias iguales, los puntos medios de las diferentes clases de la distribución de frecuencias.
 - 3- Se levantan perpendiculares por cada una de las marcas de clase, con una longitud igual a la frecuencia de cada una de las clases que integran la distribución de frecuencia. Al final de cada perpendicular se marca un punto.
 - 4- Los puntos resultantes se unen por medio de una línea recta obteniéndose una línea poligonal.
 - 5- Con la finalidad de cerrar la línea poligonal se agrega una clase imaginaria con frecuencia cero a cada extremo de la distribución de frecuencia, por tal motivo ambos extremos del polígono se cortan con el eje de las abscisas.
- También se puede elaborar un polígono de frecuencia después de haber graficado un histograma; si se determina el punto medio de cada rectángulo de un histograma y esos puntos medios se unen por medio de segmentos de recta dan como resultado el polígono de frecuencia.

Histograma y polígono de frecuencias



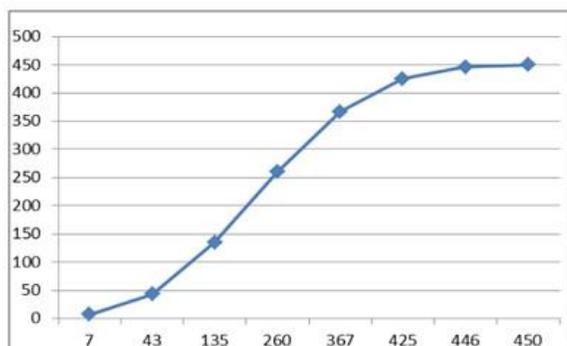
4. Histograma de frecuencias acumuladas:

Se utiliza básicamente para mostrar la distribución de frecuencias acumulada de variables cuantitativas. Es una gráfica que se elabora con los valores de las frecuencias acumuladas (menor que y mayor que) y los límites de las clases de una distribución de frecuencia. El polígono de frecuencia acumulada se le conoce comúnmente como ojiva.

La ojiva es una representación gráfica que consiste en una línea, que puede ser ascendente o descendente y se utiliza para representar las distribuciones de frecuencias acumuladas menor que y mayor que, según los datos utilizados. En los estudios de análisis estadísticos la ojiva es de gran utilidad porque permite obtener con gran aproximación cierta información requerida, en un momento determinado.

Con los datos obtenidos en la tabla se puede crear diversas graficas como se muestra a continuación.

Esta ojiva se obtiene con los datos de la marca de clase.



Fuente. www.portaleducativo.net.

Materiales

- Computador
- Televisor
- Software GeoGebra
- Memoria USB
- Archivos Multimedia
- Marcadores
- Libro
- Cuaderno
- Esfero, lápiz, borrador.

Didáctica

- Para la explicación del tema me apoye en unos recursos visuales (video), los cuales fueron proyectados en un televisor.

Valoración

- Se desarrolló una guía de trabajo la cual se asignan ejercicios propuestos en el libro del estudiante vamos a aprender 9°.

Anexo D

Formato Rutina de Pensamiento

 **Antes
pensaba...ahora
pienso...** 

Antes pensaba que...





Ahora pienso que...





**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TISQUESUSA
SEDE MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO
TALLER DIDÁCTICO**

Área de conocimiento	LENGUA CASTELLANA		
Tópico generativo	Los medios de comunicación y su utilidad.	Tiempo	7:30 a 9:30 02/ 02/2017
Docente	ELVIA JANETH INFANTE COCA		
Grado	5 B		
Objetivo	Reconocer los medios de comunicación y su importancia en la vida diaria		
Competencias	<p>DBA1 Identifica los diferentes medios de comunicación como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo cultural que lo rodea.</p> <p>Evidencias de aprendizaje Distingue los medios de comunicación para reconocer los posibles usos que tienen en su entorno</p>		
Saberes previos	Elementos de la comunicación. Ubicar en una gráfica el nombre correspondiente. Anexo A. Lectura rápida y comprensión.		
Actividad Inicial	Dinámica el rey manda: “La docente hace de rey y ordena a los estudiantes cumplir órdenes”. Ejemplo: El rey manda que busquemos en la pared una imagen de color azul... (imágenes de medios de comunicación)		
Desarrollo	<p>Actividades de rutina. Los estudiantes serán informados sobre el objetivo de la clase, se orienta a los estudiantes en la actividad y su propósito. Explicación sobre rutina a desarrollar. Rutina de pensamiento: Ver – Pensar – Preguntarse (VPP) Para qué y porqué se desarrolla. La rutina consiste en observar un video, luego describirlo, expresar lo que se piensa de él, y plantearse preguntas sobre lo visto y lo pensado. Se desarrolla para que reconozcan los medios de comunicación y el valor que ellos tienen en su vida diaria. El motivo por el cual se realiza ésta rutina es para darle la oportunidad a los estudiantes de trabajar un tema de gran interés, observar detalladamente, interpretar, expresar sus pensamientos, presentar preguntas e inquietudes que los lleven a investigar y explorar, al igual que a compartir sus pensamientos con compañeros y docentes. Selección del video sobre el tema: https://www.youtube.com/watch?v=HZoXUk-DJ-g Presentación del video, en video beam toma de notas de él.</p>		

	Trabajo individual: entrega de hoja de trabajo, Rutina de pensamiento: Veo, pienso, me pregunto. (Describir lo visto, Describir lo que piensan del video, escribir lo que se preguntan después de ver el video). Anexo B. Socialización de respuestas, los estudiantes comparten sus pensamientos: lo visto, lo que piensan y lo que se preguntan teniendo en cuenta lo visto y lo pensado.
Resumen	En equipos de tres integrantes, los estudiantes con la orientación de la docente contribuyen al resumen sobre lo que se aprendió en la clase, explica los medios de comunicación y su utilidad pegando la imagen. (Anexo C).
Materiales	Video: https://www.youtube.com/watch?v=HZoXUk-DJ-g Texto: Ritchhart R, Church M, Karin y Morrison K, Hacer visible el pensamiento. Buenos Aires: Paidós Iberica, 2014. Plan de Estudios grado Quinto de la I.E.D. Tisquesusa Fotocopias Imágenes a color Hoja de trabajo saberes previos Video Computador video beam Cuaderno Esferos Tijeras Pegante
Didáctica	Apoyo en recursos impresos y video, así mismo construcción de conceptos a partir de ellos.
Valoración	Se desarrolló rutina veo, pienso, me pregunto y socialización de ella, trabajo individual y en equipo. Reporte en el cuaderno y manifestación ante la pregunta ¿Qué aprendí en la clase?

Evaluación

Durante la clase los estudiantes manifestaron gran interés, estuvieron muy atentos y participativos les agradó la rutina de pensamiento, aunque algunos tímidos al socializar su trabajo. Se evidenció excelentes reflexiones e importancia del tema en el contexto. El objetivo se cumplió pues los estudiantes manifestaron haber aprendido cosas nuevas y de utilidad para su vida.

Reflexión

Se hace necesario manejar mejor los tiempos pues el taller se extendió 30 minutos más. Les agradó el material y actividades programadas.

Anexo A Correspondiente al formato del taller 1

Trabajo individual: Ubica cada elemento de la comunicación donde corresponda



Anexo B. Correspondiente al desarrollo del taller 1. Formato Rutina de Pensamiento.



Anexo C. Correspondiente al desarrollo del taller 1

Actividad en equipo: Recorta y pega las imágenes en tu cuaderno escribiendo la explicación y utilidad de cada medio de comunicación.



EVIDENCIAS



Presentación video sobre Medios de comunicación



Desarrollo rutina de pensamiento: veo, pienso me pregunto.



Socialización de rutinas de pensamiento.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TISQUESUSA
SEDE MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO
TALLER DIDÁCTICO

Área de conocimiento	MATEMÁTICAS		
Tópico generativo	Sólidos geométricos.	Tiempo	7:30 a 9:30 23/ 08/2017
Docente	ELVIA JANETH INFANTE COCA		
Grado	5 B		
Objetivo	Reconocer los sólidos geométricos e identifica sus características.		
Competencias	<p>DBA 4. Justifica relaciones entre superficie y volumen, respecto a dimensiones de figuras y sólidos y elige las unidades apropiadas según el tipo de medición (directa e indirecta), instrumentos y los procedimientos.</p> <p>Evidencias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce, construye y descompone figuras planas y sólidas. • Compara figuras a partir de sus lados. • Relaciona objetos tridimensionales y sus propiedades • Deduce semejanzas y diferencias entre sólidos geométricos. 		
Saberes previos	Figuras geométricas. Polígonos y su clasificación.		
Actividad Inicial	<p>Actividades de rutina. Se pegan imágenes en el tablero. Anexo A Explicación sobre rutina a desarrollar. Rutina de pensamiento: Veo – Pienso – Me pregunto. Para qué y por qué se desarrolla. Trabajo individual Rutina: Veo, pienso me pregunto. Anexo B La rutina consiste en observar unas imágenes, luego describirlas, expresar lo que se piensa de ellas, y plantearse preguntas sobre lo visto y lo pensado. Se desarrolla para que reconozcan los sólidos geométricos y el valor que ellos tienen en su vida diaria. El motivo por el cual se realiza esta rutina es para darle la oportunidad a los estudiantes de trabajar un tema de gran interés, observar detalladamente, interpretar, expresar sus pensamientos, presentar preguntas e inquietudes que los lleven a explorar, al igual que a compartir sus pensamientos con compañeros y docente. Socialización de respuestas, los estudiantes comparten sus pensamientos: lo visto, lo que piensan y lo que se preguntan.</p>		

Desarrollo	<p>Los estudiantes serán informados sobre el objetivo de la clase, se orienta a los estudiantes en la actividad y su propósito.</p> <p>Trabajo colectivo: entrega de las imágenes anteriores a algunos los estudiantes, las cuales con colaboración de sus compañeros ubican en mapa conceptual en el tablero, siguiendo orientaciones de la maestra.</p> <p>Trabajo individual: entrega de hojas de trabajo para colorear y construir sólidos geométricos. Anexo C</p> <p>Se desarrolla para que reconozcan las características de cada sólido geométrico, posteriormente realizan socialización de trabajo. La maestra da orientaciones pertinentes.</p>
Resumen	Los estudiantes con la orientación de la maestra contribuyen al resumen sobre lo que se aprendió en la clase. Con el apoyo de su texto PTA.
Materiales	<p>Imágenes, sólidos geométricos en la vida cotidiana</p> <p>Texto: Ritchhart R, Church M, Karin y Morrison K, Hacer visible el pensamiento. Buenos Aires: Paidós Iberica, 2014.</p> <p>Plan de Estudios grado Quinto de la I.E.D. Tisquesusa</p> <p>Fotocopias rutinas</p> <p>Imágenes a color</p> <p>Textos PTA</p> <p>Computador</p> <p>video beam</p> <p>Cuaderno</p> <p>Esferos colores, pegante, tijeras.</p>
Didáctica	Apoyo en recursos impresos, rutinas de pensamiento, textos PTA, así misma construcción de conceptos a partir de ellos.
Valoración	Se desarrolló rutina veo, me interesa, investigo y socialización de ella, trabajo individual y en equipo. Reporte en el cuaderno y manifestación ante la pregunta que indique el dado: esta clase se trató de..., mi parte favorita fue...

Evaluación

Se logró el objetivo propuesto, se observó interés por el material y actividades, trabajaron activamente tanto individual como grupal. Se evidenció comprensión y aportes en construcción de conceptos.

Reflexión

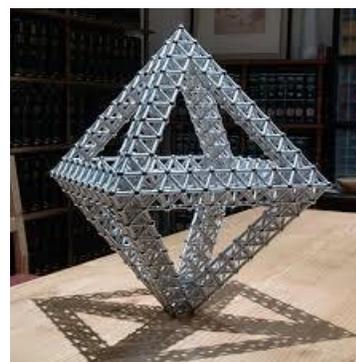
El tiempo no fue planteado adecuadamente, se permitió extender actividades, se requiere generar trabajo competitivo (apreciación de asesor de trabajo de investigación).

Anexos correspondientes a las evidencias del desarrollo del taller de matemáticas

Anexo A Imágenes sólidos geométricos en la vida cotidiana

LAS PIRÁMIDES DE EGIPTO.

Las pirámides de Egipto construidas hace más de 4 000 años, son la maravilla más antigua y la única que se conserva. Sirvieron como tumba a los faraones egipcios, cuyos cuerpos momificados se rodeaban de tesoros y objetos personales. Erguidas sobre la arena del desierto, las pirámides de Egipto, esbeltas, majestuosas, son algo más que un templo y una tumba.

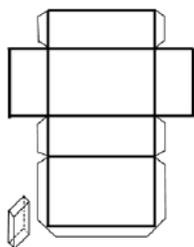


Anexo B
Formato rutina de pensamiento.

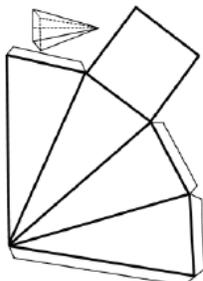
VEO 	PIENSO 	ME PREGUNTO 
↓	↓	↓

Anexo C.
Hojas para construir sólidos geométricos.

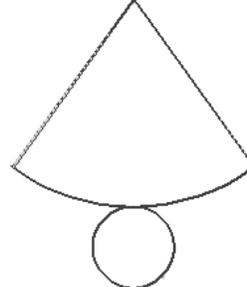
PRISMA RECTÁNGULAR



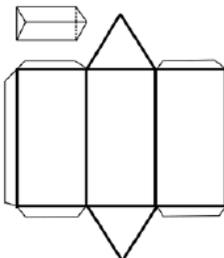
PIRÁMIDE CUADRANGULAR



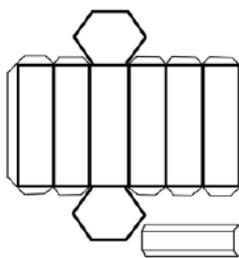
CONO



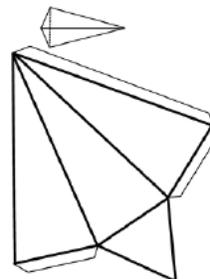
PRISMA TRIÁNGULAR



PRISMA HEXÁGONAL



PIRÁMIDE TRIANGULAR



Evidencias rutina trabajo de estudiantes





**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TISQUESUSA
SEDE MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO
TALLER DIDÁCTICO**

Área de conocimiento	LENGUA CASTELLANA		
Tópico generativo	Textos narrativos: La fábula.	Tiempo	9:30 a 10:30 23/ 08/2017
Docente	ELVIA JANETH INFANTE COCA		
Grado	5 B		
Objetivo	Reconocer la fábula como una narración e identifica sus características.		
Competencias	<p>DBA 4. Reconoce en la lectura de los distintos géneros literarios deferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.</p> <p>Evidencias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deduce semejanzas y diferencias entre fábula y otros textos narrativos. • Expresa en sus escritos y enunciaciones la experiencia literaria que ha consolidado • Identifica las características de la fábula y establece nexos entre sus elementos constitutivos. 		
Saberes previos	Textos narrativos, sus elementos y partes. Clases de narraciones. Lectura rápida y comprensión.		
Actividad Inicial	<p>Lectura fábula: “El ratón campesino y el ciudadano” Anexo A.</p> <p>Trabajo en equipo: En grupos de 6 estudiantes realizan la lectura, luego se reparten fichas recreativas de lectura, leo con voz de: abuelo, robot, bebé, extraterrestre, mostro... un representante por grupo lee según las indicaciones.</p>		
Desarrollo	<p>Los estudiantes serán informados sobre el objetivo de la clase, se orienta en la actividad y su propósito.</p> <p>Video: “El águila del ala cortada”</p> <p>Explicación sobre rutina de pensamiento a desarrollar: Veo, me interesa, investigo.</p> <p>Trabajo individual: entrega de hoja de trabajo, Rutina de pensamiento, los estudiantes describen que ven el video, cuentan lo que les interesó del video. Tarea: Consulta sobre temática que les llama la atención del video. Anexo B.</p> <p>Se desarrolla para que reconozcan las características de una fábula y el valor que ellas tienen en su vida diaria.</p>		

	<p>El motivo por el cual se realiza esta rutina es para darle la oportunidad a los estudiantes de trabajar un tema de gran interés, observar detalladamente, interpretar, expresar sus pensamientos, reflexionar inquietudes que los lleven a investigar y explorar, al igual que a compartir sus pensamientos con compañeros y docente.</p> <p>Socialización de respuestas, los estudiantes comparten sus pensamientos: lo visto y lo que les interesó. Y preguntas orientadas sobre el tema: qué moraleja nos deja.</p>
Resumen	En equipos de 6 integrantes, los estudiantes con la orientación de la docente contribuyen al resumen sobre lo que se aprendió en la clase.
Materiales	<p>Video: https://www.youtube.com/watch?v=dYcgr8ToVmY Texto: Ritchhart R, Church M, Karin y Morrison K, Hacer visible el pensamiento. Buenos Aires: Paidós Iberica, 2014.</p> <p>Plan de Estudios grado Quinto de la I.E.D. Tisquesusa Fotocopias rutinas y lecturas Imágenes a color Leo con voz de Video Computador video beam Cuaderno Esferos</p>
Didáctica	Apoyo en recursos impresos, fichas recreativas y video, así misma construcción de conceptos a partir de ellos.
Valoración	Se desarrolló rutina veo, me interesa, investigo y socialización de ella, trabajo individual y en equipo. Reporte en el cuaderno y manifestación ante la pregunta que indique el dado: esta clase se trató de..., mi parte favorita fue...

Evaluación

Se logró el objetivo propuesto y comprensión del tema.

Los estudiantes construyeron sus propias definiciones.

Participaron con agrado y muy activos en el desarrollo de la rutina y demás actividades.

Se plantearon temáticas para consultar y ampliar conocimientos.

Reflexión

Se evidenció entusiasmo en el desarrollo del taller. Se notó gran aporte al hacer su pensamiento visible.

Respondieron preguntas de los tres niveles de comprensión asertivamente en un 90%.

ANEXOS Correspondientes al desarrollo del taller Anterior

Anexo A

Fábula

El ratón campesino y el ciudadano



Un ratón campesino tenía por amigo a otro de la ciudad, y lo invitó a que fuese a comer a la granja.

Pero como sólo podía ofrecerle trigo y cebada, el ratón citano le dijo:

- ¿Sabes amigo que llevas una vida de hormiga? En cambio, yo poseo bienes en abundancia. Ven conmigo y a tu disposición los tendrás.

Partieron ambos para la ciudad. Mostró el ratón ciudadano a su amigo trigo y legumbres, higos y queso, frutas y miel.

Maravillado el ratón campesino, bendecía a su amigo de todo corazón y renegaba de su mala suerte.

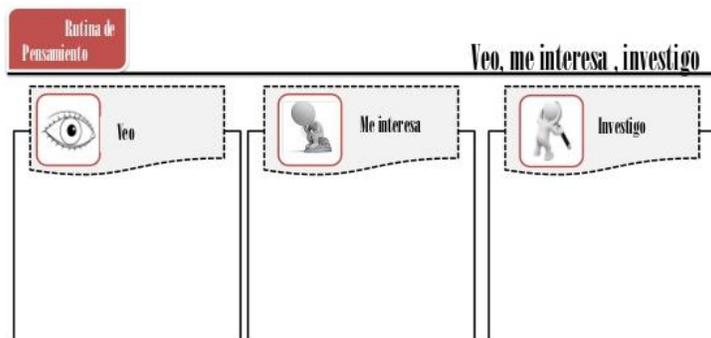
Dispuestos ya a darse un festín, un hombre abrió de pronto la puerta. Espantados por el ruido los dos ratones se lanzaron temerosos a los agujeros.

Volvieron luego a buscar frutos secos, pero otra persona incursionó en el lugar, y al verla, los dos amigos se precipitaron nuevamente en una rendija para esconderse.

Entonces el ratón de los campos, olvidándose de su hambre, suspiró y dijo al ratón ciudadano:

- Adiós amigo, veo que comes hasta hartarte y que estás muy satisfecho; pero es al precio de mil peligros y constantes temores. Yo, en cambio, soy un pobrete y vivo mordisqueando la cebada y el trigo, pero sin congojas ni temores hacia nadie.

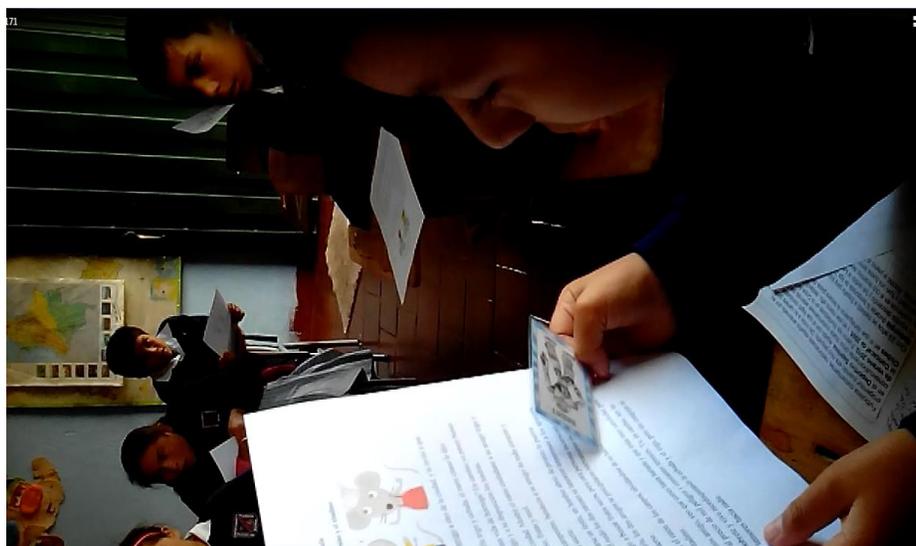
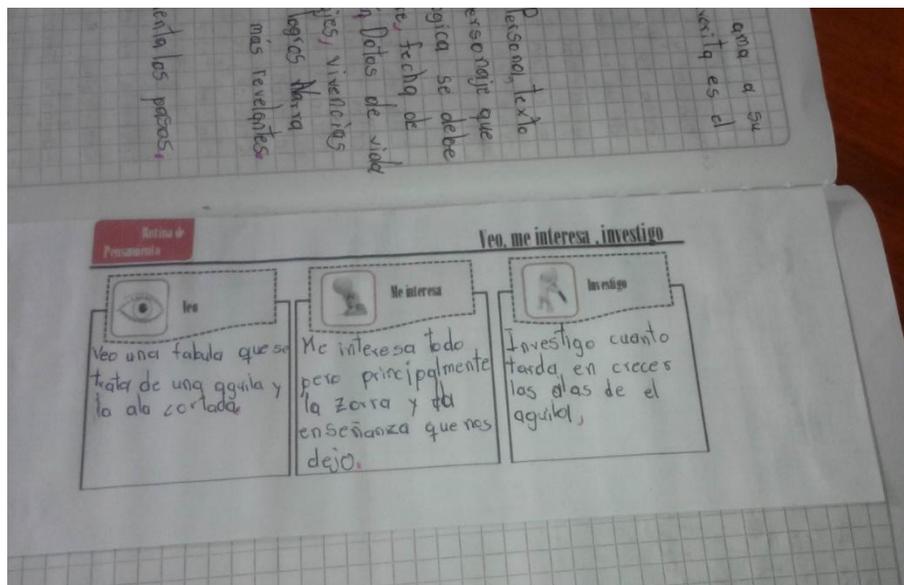
Anexo B



Formato rutina de pensamiento

Evidencias

Rutina desarrollada por estudiante



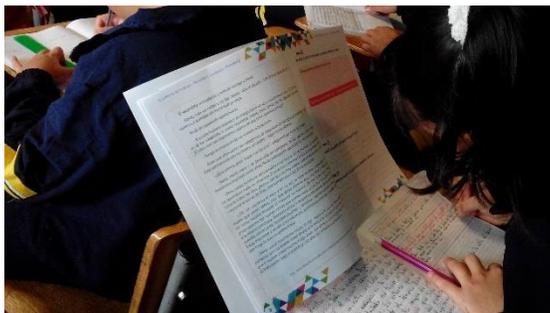
Anexo 5
Ejemplo organización del Plan de Clase Inicial
Grado 5°

NIVEL	FECHA	Nº. HORAS	COMP. TEXTO	TEMA	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIONES
ESPAÑOL	Sept. 15		Hago uso de generos literarios en forma oral y escrita	Comprensión lectora y Producción de texto.	<p>Objetivo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar los valores del amor y la amistad en aula de clase 2. Construcción de producciones textuales. 3. Fortalecer la comprensión lectora. (Leer, analizar, comprender) <p>Amor y amistad - Video 3 min. Análisis del título Objetivo: Identificar origen de la celebración. Lectura en voz alta y en coro del 1er párrafo. Docente realiza lectura general del texto Tipo de texto Número de párrafos Trabajo individual Lectura del texto subrayar y buscar palabras desconocidas Análisis y comprensión de la lectura. Reto 5 y 6 Individual Reto 8 Trabajo Grupal. Reto 1 y 2. Reto 3 Qué aprendimos? conclusión de la clase.</p>	Video Tarjetas Diccionarios.	Reconocer tipo de texto y género literario. - Producción de texto coherente. • Comprensión lectora.
INFORMATICA				Formulas.	Practica de operaciones en excel. utilidad de las formulas.	Computadores fórmulas	Apropiación de fórmulas

**Ejemplo organización del Plan de Clase Inicial
Grado 9°**

PLAN DE AULA TERCER PERIODO						
ASIGNATURA: MATEMÁTICAS				INT. HORARIA SEM: 6 HORAS		
DOCENTE: FERNANDO MELLIZO				GRADO: NOVENO		
SEMANA Y FECHAS	DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE QUE SE DESARROLLA	TEMAS	ACTIVIDAD ES Y RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
1 JULIO 31 AL 4 DE AGOSTO	Analizo en representaciones gráficas cartesianas los comportamientos de cambio de funciones lineales.	Identifica cuando una función es lineal o cuadrática. Aplica los métodos algebraicos con dos, tres o más incógnitas en problemas que requieran para su solución.	Función lineal	Explicación docente Consultas Lecturas Realizar la gráfica de una función lineal e identificar la pendiente.	Evaluaciones individuales y en grupo Talleres. Trabajos de consulta. Revisión de datos y documentos de diferentes medios.	
2 8 AL 11 DE AGOSTO	Analizo en representaciones gráficas cartesianas los comportamientos de cambio de funciones lineales.	Identifica cuando una función es lineal o cuadrática. Aplica los métodos algebraicos con dos, tres o más incógnitas en problemas que requieran para su solución.	Función lineal	Explicación docente Consultas Lecturas Realizar la gráfica de una función lineal e identificar la pendiente.	Evaluaciones individuales y en grupo Talleres. Trabajos de consulta. Revisión de datos y documentos de diferentes medios.	

Anexo 6
Registro fotográfico de evidencias del desarrollo del proceso de investigación
Estudiantes de grado 5°, sede Magdalena Ortega de Nariño



Taller de comprensión lectora individual, resolver taller asignado en el texto del PTA. Fuente: Toma propia. (2016)



Desarrollo de clase comprensión lectora, trabajo en equipo, cada estudiante realiza a sus compañeros una pregunta de nivel literal, grado quinto, Sede Magdalena Ortega de Nariño. Fuente: Toma propia. (2016)



Taller de lectura, lectura por parejas en texto del PTA, resolver preguntas de nivel literal, y crítico. Fuente: Toma propia. (2016)



Taller de lectura dirigida en la biblioteca escolar, resolver preguntas de nivel literal, inferencial y crítico. Grado quinto, Sede Magdalena Ortega de Nariño. Fuente: Toma propia. (2016)



Estrategias de comprensión de un cuento en video a través del juego el dado preguntón con rutina de pensamiento "Leo, pienso, me pregunto. Grado quinto, Sede Magdalena Ortega de Nariño. Fuente: Toma propia. (2016)



Estrategias de comprensión de una lectura de texto PTA a través de una dramatización. Grado quinto, Sede Magdalena Ortega de Nariño. Fuente: Toma propia. (2016)



Comprensión lectora en clase de sociales y elaboración de carteles Grado quinto, Sede Magdalena Ortega de Nariño. Fuente (2017)



Estrategias de comprensión lectora a través del juego con fichas: "leo con voz de...". Grado quinto, Sede Magdalena Ortega de Nariño. Fuente: Sara Alarcón estudiante. (2017)



Socialización de rutinas de pensamiento "Veo, pienso, me pregunto" sobre lectura de imágenes. Grado quinto, Sede Magdalena Ortega de Nariño Fuente: Toma propia. (2017)

Estudiantes de grado 9°, sede Secundaria IED Tisquesusa

Elaboración de rutina de pensamiento “La Galería” sobre lectura comprensiva de Estadística. Grado noveno, IED Tisquesusa Secundaria. Fuente: Toma propia (2016)



Desarrollo de taller didáctico “La recta y su pendiente”. Grado noveno, IED Tisquesusa Secundaria. Fuente: Toma propia (2016)



Lectura comprensiva sobre "Ecuaciones lineales". Grado noveno, IED Tisquesusa Secundaria. Fuente: Toma propia (2016)



Explicación de la rutina de pensamiento "Veo, Pienso, Me Pregunto" a partir de una imagen geométrica. Grado noveno, IED Tisquesusa Secundaria. Fuente: Toma propia (2016)



*Desarrollo individual de taller didáctico “Medidas de tendencia central”. Grado noveno, IED Tisquesusa Secundaria.
Fuente: Toma propia (2017)*



Desarrollo de la rutina de pensamiento “Veo, Pienso, Me Pregunto” a partir de figuras con diferente número de lados. Grado noveno, IED Tisquesusa Secundaria. Fuente: Toma propia (2016)



*Lectura comprensiva grupal y resolución de problemas matemáticos. Grado noveno, IED Tisquesusa Secundaria.
Fuente: Toma propia (2016)*