

Implementación de estrategias metacognitivas para transformar la práctica pedagógica y potenciar la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa San Rafael de Albania (IESRA).

Blanca María Caro Herrera

Katerine Manga Cogollo

María del Pilar Gámez Maestre

Sunaima Castro Montenegro

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Pedagogía

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Riohacha – La Guajira, 2019

Implementación de estrategias metacognitivas para transformar la práctica pedagógica y potenciar la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa San Rafael de Albania (IESRA).

Blanca María Caro Herrera

Katerine Manga Cogollo

María del Pilar Gámez Maestre

Sunaima Castro Montenegro

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Pedagogía

Director: Fernando Camacho

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Riohacha – La Guajira, 2019

Agradecimientos

A Dios por ser nuestro guía y proveernos la salud para terminar con éxito este proceso.

A nuestras familias por su apoyo incondicional y comprensión.

Al Ministerio de Educación Nacional por darnos la oportunidad de formarnos y crecer profesionalmente, a través de su programa “Becas para la Excelencia Docente”.

A la Universidad de la Sabana, por contribuir en nuestro proceso de formación a través de excelentes profesores.

A nuestro asesor, por su acompañamiento, esmero y dedicación durante el proceso de formación e investigación.

A los directivos, profesores, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa San Rafael de Albania, por su colaboración y participación activa durante el proceso.

Tabla de contenido

Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
Capítulo I.....	15
1. Planteamiento del problema.....	15
1.1. Antecedentes del problema	16
1.2. Pregunta de investigación	26
1.3. Objetivos	26
1.3.1. Objetivo general.....	26
1.3.2. Objetivos específicos.....	27
1.4. Justificación	27
Capítulo II	30
2. Marco teórico.....	30
2.1. Estado del arte.....	30
2.2. Referentes teóricos.....	38
2.2.1. Práctica pedagógica	39
2.2.1.1. La investigación – acción.....	40
2.2.1.2. El currículo.....	44
2.2.1.3. La planeación	45
2.2.1.4. Enseñanza para la comprensión (EPC)	47
2.2.2. Metacognición.....	49
2.2.2.1. Elementos constitutivos de la metacognición	50
2.2.2.1.1. Conocimiento metacognitivo	51
2.2.2.1.2. Control metacognitivo.....	61
2.2.2. La comprensión lectora.....	64
Capítulo III.....	70
3. Metodología	70
3.1. Enfoque.....	70
3.2. Diseño	71
3.4. Población.....	73
3.4.1. Contexto.....	74
3.4.1.1. Contexto local, socioeconómico, familiar, institucional y de aula.....	75

3.5. Instrumentos para la recolección de la información	81
3.5.1. Observación directa	81
3.5.1.1. Diarios de campo	82
3.5.2. Planeación Educativa	82
3.5.3. Encuestas.....	83
3.5.4. Pruebas estandarizadas.....	83
3.5.5. Talleres de comprensión lectora	84
3.6. Etapas de la investigación	85
3.6.1. Diagnóstico	85
3.6.2. Propuesta pedagógica.....	86
3.6.3. Intervención	86
3.6.4. Análisis de resultados	86
3.7. Plan de acción pedagógica	88
3.8. Categorías de análisis.....	104
Capítulo IV	106
4. Ciclos de reflexión	106
4.1. Ciclo de reflexión No.1	107
4.1.1. Diagnóstico de los procesos de enseñanza, planeación y evaluación.	108
4.1.1.1. Grupo 4-01	108
4.1.1.2. Grupo 4-03	112
4.1.1.3. Grupo 8-01	115
4.1.1.4. Grupo 9-02	118
4.1.1.5. Reflexión grupal.....	120
4.2. Ciclo de reflexión No. 2.....	122
4.2.1. Reflexión grupal.....	125
4.3. Ciclo de reflexión No. 3.....	126
4.3.1. Grupo 4-01	127
4.3.2. Grupo 4-03	136
4.3.3. Grupo 8-01	150
4.3.4. Grupo 9-02	157
4.3.5. Reflexión grupal.....	166
Capítulo V	168
5. Análisis de resultados	168
5.1. Análisis, categoría comprensión lectora.	168

5.1.1.	Análisis de resultados grupo 4-01	169
5.1.2.	Análisis de resultados grupo 4-03	171
5.1.3.	Análisis de resultados grupo 8-01	174
5.1.4.	Análisis de resultados grupo 9-02	176
5.1.5.	Análisis general de la información – Categoría Comprensión lectora.....	179
5.2.	Análisis, categoría práctica pedagógica	186
5.3.	Análisis, categoría metacognición	196
5.4.	Análisis grupal de resultados	211
5.5	Triangulación	213
5.5.1.	Triangulación metodológica	214
5.5.2.	Triangulación de datos	214
5.5.3.	Triangulación de investigadores	215
6.	Conclusiones	218
7.	Recomendaciones	223
8.	Preguntas derivadas de esta investigación.....	225
9.	Referencias.....	226
Anexos	235

Índice de tablas

Tabla 1 Resultados 2015 por competencia- grado 3°	19
Tabla 2 Componentes evaluados. lenguaje - grado tercero, año 2015.....	20
Tabla 3 Resultados año 2015 por competencia comunicativa, grado 9°	21
Tabla 4 Componentes evaluados. lenguaje - grado noveno, año 2015.....	21
Tabla 5 Factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora.....	22
Tabla 6 Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectoraT	54
Tabla 7 Influencia de las estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora	63
Tabla 8 Incidencias del control metacognitivo en la práctica pedagógica.....	64
Tabla 9 Población participante en el trabajo de investigación – Año 2018.....	74
Tabla 10 Características contextuales de los grupos participantes	78
Tabla 11 Instrumentos de recolección de datos utilizados en el trabajo de investigación.....	84
Tabla 12 Plan de acción desarrollado en el trabajo de investigación	88
Tabla 13 Categorías de análisis que surgen en el proceso de investigación.....	104
Tabla 14 Especificaciones sobre el desarrollo del taller de comprensión lectora.....	147
Tabla 15 Análisis categoría comprensión lectora	186
Tabla 16 Análisis categoría práctica pedagógica	197
Tabla 17 Análisis categoría metacognición.....	180

Índice de figuras

Figura 1. Taller comprensión lectora-área: Lenguaje-Grado 7-01.	19
Figura 2. Actividad de comprensión lectora. Grado 3-03.....	19
Figura 3. Evaluación – área: Matemáticas.....	19
Figura 4. Registro pruebas saber 2013, 2014 y 2015 – grado 3.....	20
Figura 5. Registro pruebas saber 2013, 2014 Y 2015 – grado 9º.	22
Figura 6. Rasgos de la Investigación – acción.	44
Figura 7. Ciclo PIER. Basado en las concepciones de Restrepo (2003).....	44
Figura 8. Ciclo PIER. Basado en las concepciones de Restrepo (2003). Tomado de	45
Figura 9. Elementos constitutivos de la Metacognición.	52
Figura 10. Herramientas de enseñanza para implementar estrategias metacognitivas de comprensión lectora.	63
Figura 11. Actividad del área de matemática.....	111
Figura 12. Actividad de C.L. fábula de Esopo- 4-01	112
Figura 13. Producción textual de un estudiante-Grupo-4-01	112
Figura 14. Forma en que se evaluaba el aprendizaje del estudiante	113
Figura 15. Planeación desarrollada por la profesora-investigadora – Primer periodo del 2016.	116
Figura 16. Planeación del antes del grado 801 área Lenguaje	117
Figura 17. Análisis de la práctica del profesor	118
Figura 18. Taller de Comprensión Lectora –Grupo 8-01	119
Figura 19. Estructura de la planeación, elaborada por el grupo de investigación para la etapa de intervención en las aulas.	127
Figura 20. Resultados prueba diagnóstica inicial Nivel literal de comprensión.....	130
Figura 21. Resultados prueba diagnóstica inicial Nivel inferencial de comprensión.	131
Figura 22. Resultados prueba diagnóstica inicial Nivel inferencial de comprensión	131
Figura 23. Estudiantes observando el afiche	133
Figura 24. Actividad implementada a los estudiantes y elaboración de ordenador gráfico.	134
Figura 25. Fotografía elaboración afiche.	134
Figura 26. Rubrica afiche construida por profesor	135
Figura 27. Formato diario de campo para la recolección de datos cualitativos.....	136
Figura 28. Aplicación rutinas de pensamiento.....	136
Figura 29. Resultados de la prueba diagnóstica inicial sobre los niveles de comprensión.....	139
Figura 30. Planeación grupo 4-03-Area: Lenguaje.....	141
Figura 31. Estudiantes 4-03- realizando Rutina de pensamiento.....	140
Figura 32. Rutina de pensamiento realizada.	140
Figura 33. Mapa mental desarrollado en clase de Lenguaje. Estrategia metacognitiva RAE. ...	141
Figura 34. Proceso de autoevaluación y coevaluación- estudiantes de 4-03.	142
Figura 35. Estudiantes 4-03- Estrategia metacognitiva PV.	143
Figura 36. Evaluación implementada en las sesiones desarrolladas.....	144
Figura 37. Diario de campo No. 011.....	145
Figura 38. Taller implementado en clases - estudiante del curso 4-03.....	146
Figura 39. Texto informativo desarrollado en comprensión lectora.	147
Figura 40. Respuestas del taller de comprensión estudiante 1- grupo 4-03.....	147

Figura 41. Respuestas del estudiante 2 – 4-03	148
Figura 42. Mapa mental elaborado en clases de Lenguaje.	148
Figura 43. Resultados de la prueba diagnóstica inicial sobre los niveles	150
Figura 44. Planeación grado 801- área Lenguaje.....	152
Figura 45. Estrategia UCP - Conceptos de ritos	153
Figura 46. Mapa conceptual de ritos y costumbres.....	154
Figura 47. Mapas conceptuales de ritos y tradiciones de Albania.....	154
Figura 48. Rutinas de pensamiento GCCE de estudiante- Grupo 8-01	155
Figura 49. Rutina GCCE- estudiante -801	155
Figura 50. Evaluación implementada en las clases del grado 8-01.	156
Figura 51. Resultados de la prueba diagnóstica inicial	158
Figura 52. Planeación de rutina de pensamiento grado 902 Ciencias sociales.	159
Figura 53. Socialización de conceptos.....	160
Figura 54. Construcción del titular.	160
Figura 55. Mural de Titulares	161
Figura 56. Construcción estructura inicial del mapa mental (profesor).....	162
Figura 57. Mapa mental.	162
Figura 58. Construcción estructura del mapa mental por estudiantes de 9-02	162
Figura 60. Valoración criterio 2.....	163
Figura 59. Valoración criterio 1	163
Figura 61. Gráfica resultados prueba diagnóstica inicial Niveles de Comprensión Lectora.	169
Figura 62. Resultados prueba de seguimiento inicial Niveles de Comprensión Lectora.....	170
Figura 63. Resultados de la prueba diagnóstica inicial- Grupo 4-03.....	172
Figura 64. Resultados de la prueba de seguimiento - Grupo 4-03.....	173
Figura 65. Resultados de la prueba diagnóstica inicial	174
Figura 66. Resultados de la prueba de seguimiento	175
Figura 67. Resultados pruebas -9-02	176
Figura 68. Resultados pruebas-9-02	178
Figura 69. Estrategia UCP	210
Figura 70. Estrategia PV – Utilizando el mapa conceptual – Grupo4-03.....	210
Figura 71. Estrategia AU	210
Figura 72. Estrategia UCP- para identificar conocimientos previos.....	211
Figura 73. Mapa mental –Grupo 8-01.....	211

Resumen

En este trabajo de investigación se analiza cómo los procesos de transformación de la práctica pedagógica originados a través de la implementación de estrategias metacognitivas logran generar en los estudiantes de la Institución Educativa San Rafael de Albania (IESRA), avances significativos en el proceso de comprensión lectora.

La investigación se inicia con el análisis reflexivo de las prácticas desarrolladas en el aula de clase y los resultados de las pruebas internas y externas (pruebas SABER) realizadas por los grados 3°, 5° y 9° en los años 2013, 2014 y 2015. A partir de estos resultados se planteó la organización de planificaciones donde se incluyeron los elementos propios del Marco de la Enseñanza para la comprensión (hilos conductores, metas de comprensión, tópicos generativos y valoración continua), estrategias metacognitivas como: UCP (Uso de conocimientos previos), PV (predicción y verificación), RVP (Revisión a vuelo de pájaro), EPO (Establecimiento de propósitos y objetivos), AP (Autopreguntas) y variedad de tipologías textuales (textos informativos, expositivos, literarios), para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y a su vez mejorar el proceso de comprensión lectora. Los resultados obtenidos evidenciaron transformaciones en las acciones implementadas en el aula de clase en cuanto a su organización e implementación y mejoras en el proceso de comprensión en sus niveles literal, inferencial y crítico.

Palabras claves: Práctica pedagógica, comprensión, metacognición, estrategias metacognitivas.

Abstract

In this research work is analyzed how the processes of transformation of the pedagogical practice originated through the implementation of metacognitive strategies manage to generate in the students of the Educational Institution San Rafael of Albania (IESRA), significant advances in the reading comprehension process.

The research begins with a reflexive analysis of the practices developed in the classroom and the results of internal and external tests (Saber tests) conducted by grades 3, 5 and 9 in the years 2013, 2014 and 2015. From these two results the organization of planning was considered, where the elements of the Teaching Framework were included for comprehension (threads, comprehension goals, generative topics and continuous assessment), metacognitive strategies such as: UCP (Use of previous knowledge), PV (prediction and verification), RVP (Revision to bird flight), EPO (Establishment of purposes and objectives) and AP (Self-questions) and variety of text typologies (informational, expository, literary texts), to dynamize the teaching and learning processes and in turn improve the process of reading comprehension. The results obtained showed transformations in the actions implemented in the classroom in terms of its organization and implementation and improvements in the comprehension process at its literal, inferential and critical levels.

Keywords: Pedagogical practice, comprehension, metacognition, metacognitive strategies.

Introducción

Los procesos formativos se constituyen de muchos factores que relacionados construyen el saber y el pensar de los niños y niñas que integran diariamente las aulas de clase. Es así como la comprensión lectora se convierte en un proceso fundamental para la formación de seres humanos integrales, puesto que posibilita la formación en competencias comunicativas, que les permiten pensar, analizar, expresar, cuestionar y proponer ideas o sucesos presentes en su entorno.

La comprensión lectora desde esta perspectiva va más allá de estar relacionada sólo a aspectos dirigidos únicos y exclusivamente al desenvolvimiento académico de los estudiantes que integran las instituciones educativas. En este sentido, su verdadera importancia radica en la influencia que generan a lo largo de la vida en lo relacionado al ámbito personal, laboral y social de cada uno de ellos, teniendo en cuenta que es un proceso que permite la comunicación e interacción en la sociedad, puesto que “tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (Estándares Básicos de Competencia, 2006, p.20).

Se observa con gran preocupación el bajo desempeño de los estudiantes de la I.E. San Rafael de Albania (IESRA) encontrados en las pruebas realizadas por instrumentos de evaluación internos (evaluaciones escritas y orales, talleres, etc.) y externos (pruebas SABER). En este sentido, surge la necesidad de abordar esta problemática desde las acciones desarrolladas en el aula por el profesor, con el fin de fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes no solo para mejorar los resultados sino para garantizar un aprendizaje que permanezca y sea útil para cada uno de ellos en las diversas situaciones que se le presenten en su vida cotidiana. La comprensión lectora se construye progresivamente iniciando desde tempranas edades y sobre los

diferentes niveles de la educación avanzando a medida que el estudiante va de un nivel a otro. En este proceso el profesor juega un papel esencial; su importancia radica en la forma como utiliza las herramientas, las metodologías y la didáctica que posibilitando la construcción de un aprendizaje significativo que sea demostrable no solo en el área de lenguaje sino en las demás asignaturas y en la cotidianidad de su entorno.

La práctica que el profesor desarrolle a lo largo del proceso de enseñanza es determinante en el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que, con base en ella, se establece la forma como se plantean las estrategias y actividades que soportan sus saberes en el aula de clase. Para Alba (2015), la práctica la constituyen las acciones que el profesor realiza como consecuencia de su ejercicio de enseñanza en un contexto Institucional y estas acciones son realidades que se pueden documentar y convertir en datos que serán objeto de análisis.

En este orden de ideas, este trabajo de investigación, se orienta hacia la necesidad de reflexionar sobre la práctica del profesor, con relación aquellos aspectos que desarrollan el proceso de comprensión lectora y hacia la búsqueda de estrategias que posibiliten mejorar las deficiencias de los estudiantes de la IESRA en esta competencia.

El trabajo que se describe a continuación, se inicia con los estudiantes de los cursos 3-01, 3-03, 701- y 8-02, en el año 2016. En este se propone un cambio significativo en la práctica del profesor a través de la implementación de estrategias metacognitivas. Según Mateos (2001) (citado por Heit, 2012) “la metacognición propicia un conocimiento sobre el aprendizaje y las actividades cognitivas, además de permitir autorregularlas para el logro de un determinado objetivo” (p.83). En este sentido, estas estrategias “posibilitan el conocimiento de los procesos mentales, así como la planeación, monitoreo y evaluación de los mismos” (Tobón, 2015, p.48) desarrollando en el estudiante competencias para la ejecución de actividades de forma eficiente,

donde este comprenda lo que hace y las estrategias utilizadas para llegar a un propósito determinado. De esta manera, las estrategias metacognitivas:

Actúan para regular la comprensión lectora, lo cual implica el conocimiento de la finalidad de la lectura, es decir, para qué se lee; y la autorregulación de la actividad mental; cómo se debe leer para lograr ese objetivo y cómo controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta. (Castillón, Casianni y Díaz, 2015, p.17)

Con este propósito, en este trabajo se establece una metodología centrada en la investigación – acción, teniendo en cuenta, que es desde el proceso reflexivo de la enseñanza que se deben desarrollar nuevas estrategias que posibiliten superar las deficiencias en los estudiantes.

Kemmis y McTaggart (1988) (citado por Herrera, 2004) exponen que la investigación-acción “está orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que se construye desde y para la práctica, pretendiendo mejorarla desde su transformación al mismo tiempo que procura comprenderla” (p.2). Lo cual es un aspecto determinante en esta investigación, en razón a que su punto de partida está en un proceso reflexivo de las acciones en el aula de clase.

Este trabajo de investigación se dividió en 4 etapas: la primera de diagnóstico, donde se realizó el análisis del contexto local e institucional, los informes académicos y pruebas internas y externas y se elaboraron e implementaron los instrumentos para la recolección de la información (informes académicos, encuestas a estudiantes y profesores, pruebas estandarizadas y diarios de campo). La segunda es el rediseño de las prácticas en el aula, a través de una propuesta pedagógica, derivado del diagnóstico anterior. La tercera de intervención, donde se implementaron las nuevas estrategias y modificaciones en la planeación de las acciones en el aula de clases y la cuarta de sistematización y análisis de los resultados, conclusiones y recomendaciones para la Institución.

Capítulo I

1. Planteamiento del problema

En la interacción continua profesor - estudiante y a través de la aplicación de diversas actividades académicas (talleres de comprensión lectora, evaluaciones escritas y orales en las diferentes áreas, entre otras actividades), se han podido evidenciar en el observador del estudiante, las planillas de calificaciones, los informes presentados como resultado de la semanas institucionales y los diagnósticos reportados a la Comisiones de evaluación y promoción por periodo desde hace aproximadamente 5 años, las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes de la IESRA. En cuanto a la comprensión de textos escritos (Anexos 1 y 2). La anterior situación ha empeorado en el transcurso de los años y se demuestra en los reportes mencionados anteriormente y los resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas externas a las que tienen que enfrentarse los estudiantes cada año, situación que es evidenciada en la información que expone el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y el Índice sintético de calidad Educativa (ISCE), lo que corrobora las dificultades internas que los profesores han observado desde su aula de clases en las diversas áreas del conocimiento (Anexo 3).

Por lo anterior, se hace necesario que el profesor replantee la forma como desarrolla el proceso de enseñanza desde su práctica a través de la utilización de nuevas estrategias, teniendo en cuenta que las utilizadas no han logrado los resultados esperados.

En esta investigación se plantea el cambio en las estrategias de trabajo en los cursos 3-01, 3-03, 7-01 y 8-02 de la IESRA como una nueva alternativa de enseñanza que posibilite la transformación de la práctica del profesor a nivel curricular, (puesto que es desde la planeación del proceso de enseñanza que se orientan las actividades a desarrollar en el aula de clase y por

ende se motiva el proceso de aprendizaje) y permita superar las deficiencias en la comprensión lectora de estos estudiantes.

1.1. Antecedentes del problema

La comprensión lectora es uno de los procesos vitales para la formación integral del individuo, según Mateos (1985) (citado por Heit, 2012) “no se reduce al significado de un conjunto de palabras decodificadas, sino que es la habilidad para extraer significado del texto” (p.87). Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) esta “tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (p.21). Por tanto, este proceso va más allá de estar relacionado sólo a aspectos dirigidos exclusivamente al proceso académico de los estudiantes en las instituciones educativas, su importancia radica en que es determinante en el desarrollo personal y profesional de cada uno de ellos.

Con relación a lo anterior, se han observado deficiencias en este importante proceso en la mayoría de los estudiantes de la IESRA, lo que ha orientado a la búsqueda de respuestas que indiquen las causas de esta problemática y las posibles soluciones que permitan mejorar esta competencia. Por esta razón se desarrolló un análisis reflexivo sobre los resultados obtenidos tanto en pruebas internas como externas desarrolladas en los últimos años, como en las prácticas implementadas por los profesores de esta institución educativa en el aula de clase, con el fin de determinar las situaciones más relevantes que inciden en los procesos pedagógicos y de lectura.

En cuanto a las deficiencias presentadas en el proceso de comprensión en los estudiantes, estas han sido registradas y evidenciadas en la implementación de actividades, talleres y evaluaciones (Anexos 1 y 2); donde la competencia comunicativa debe ser utilizada a través del

análisis de situaciones cotidianas y en los reportes anuales expuestos por el MEN, a través del ICFES y el ISCE (Figuras 4 - 5 y en el anexo 3), al grupo de investigación le fue posible identificar que la mayor dificultad se les presenta al momento de desarrollar inferencias respecto a un texto y al responder preguntas cuyas respuestas son explícitas. Además, no recuperan información implícita en el contenido de los textos, leen de forma silábica, no evalúan información implícita de la situación de comunicación y no reconocen elementos implícitos de la situación comunicativa del escrito.

Lo anterior también se manifiesta en las expresiones orales y escritas de los estudiantes en las diversas áreas del conocimiento, las cuales en su mayoría son escasas en contenido y significación; por otro lado, no utilizan las palabras adecuadas para referirse a las ideas tratadas en un determinado tema. Así mismo, cuando se realiza una lectura y se pregunta sobre ésta, son pocos los estudiantes que responden de manera asertiva. Las siguientes imágenes muestran algunas de las deficiencias anteriormente mencionadas.

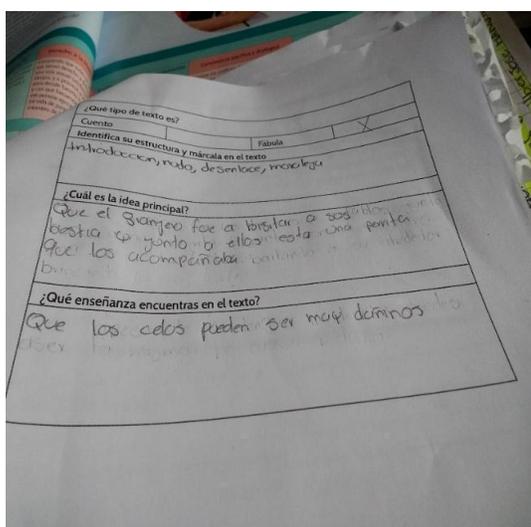


Figura 1. Taller comprensión lectora-área: Lenguaje-Grado 7-01.

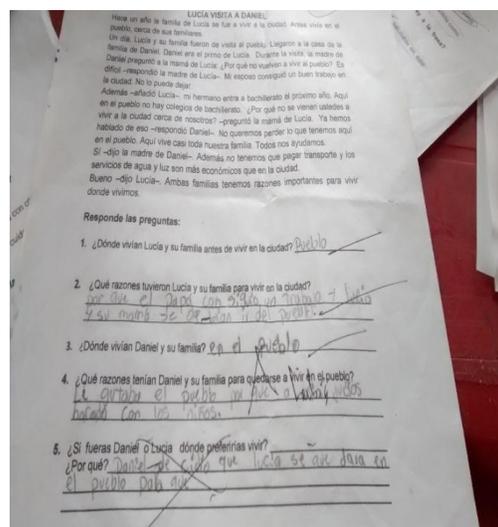


Figura 2. Actividad de comprensión lectora. Grado 3-03.

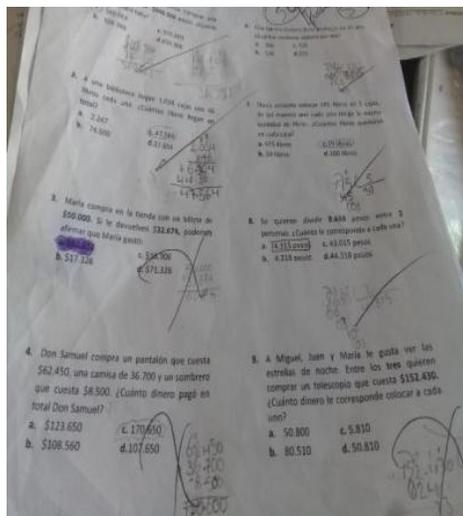


Figura 3. Evaluación – área: Matemáticas

En las actividades representadas en las figuras 1,2 y 3, se describen las dificultades de los estudiantes al momento de desarrollar preguntas cuyas respuestas están de manera implícita en el texto. En el caso del área de matemáticas, al plantearles ejercicios problémicos que requieren un análisis inferencial, no responden de forma asertiva; lo mismo sucede en las demás asignaturas académicas donde las respuestas no están presentes explícitamente. Por otro lado, teniendo en cuenta las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky (1979) (citado por Baeza, 2012) con relación a los periodos en la evolución de la lectura, se observan estudiantes de la básica primaria que se encuentran en un nivel de lectura pre alfabética y alfabética.

En esta misma perspectiva, las evaluaciones externas como las pruebas saber de 3°, 5° y 9° realizadas a los estudiantes de esta IESRA corroboran las observaciones realizadas por los profesores con relación a la deficiencia en la comprensión lectora. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los años 2013, 2014 y 2015 con relación al área de Lenguaje en los grados 3° y 9°.

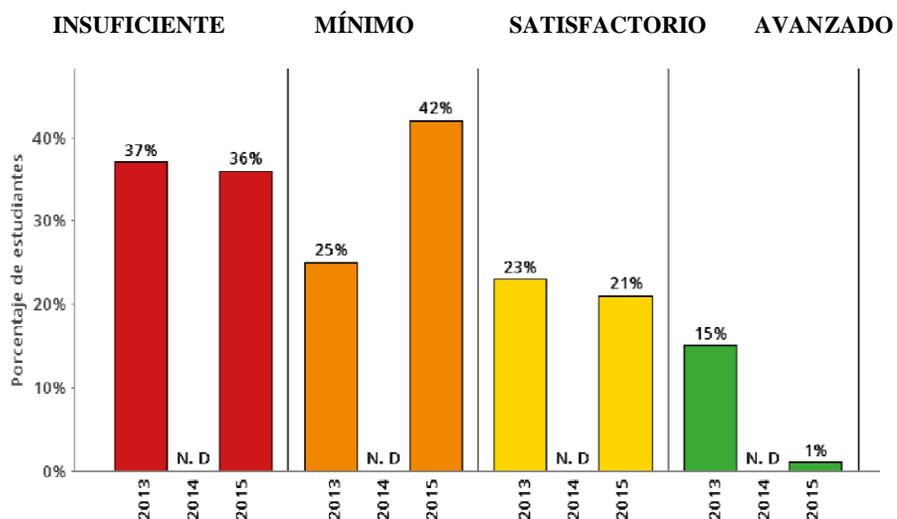


Figura 4. Registro pruebas saber 2013, 2014 y 2015 – grado 3.

Fuente:

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jspx>

Tabla 1

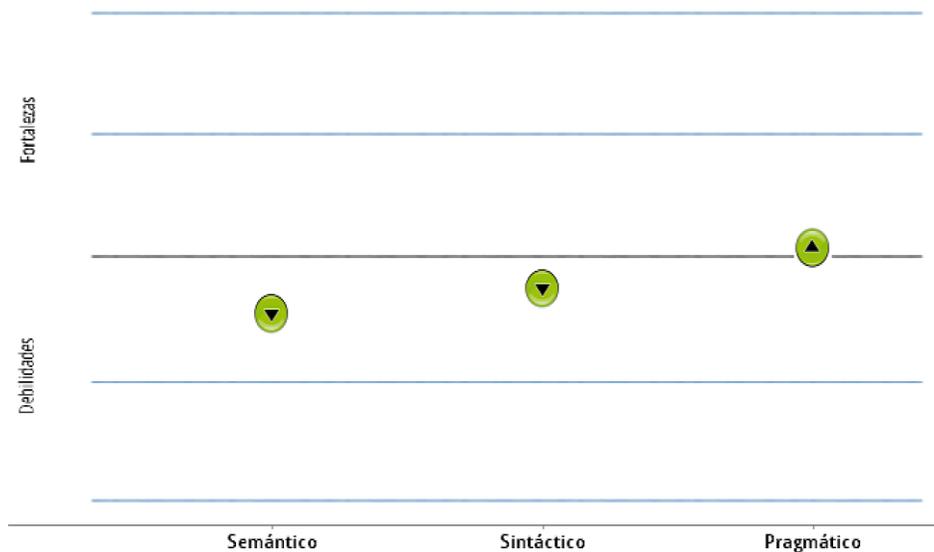
Resultados año 2015 por competencia comunicativa, grado 3°



Nota. Recuperado de:

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jspx>

Tabla 2
Componentes evaluados. lenguaje - grado tercero, año 2015



Nota. Recuperado de:

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jspx>

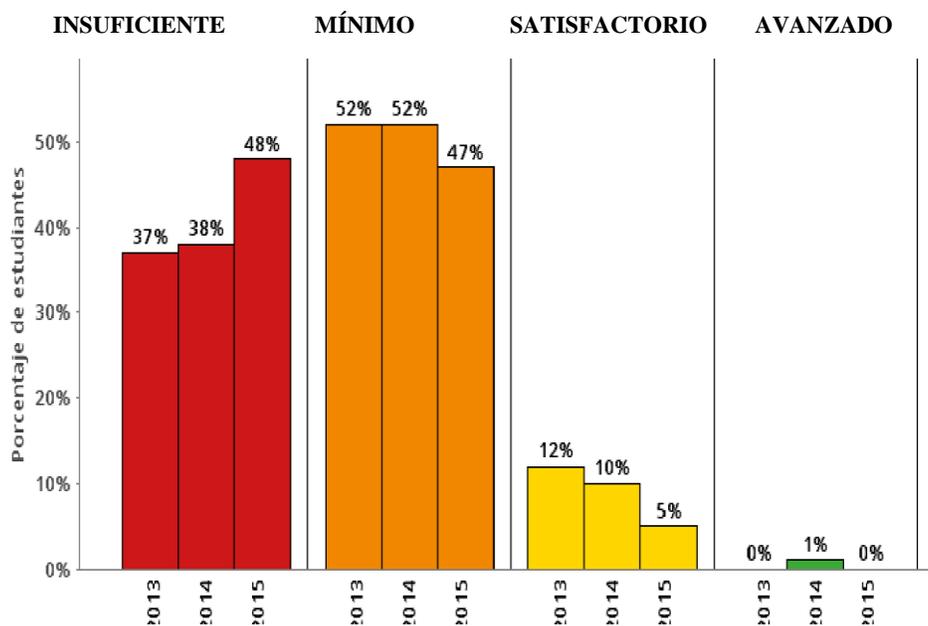
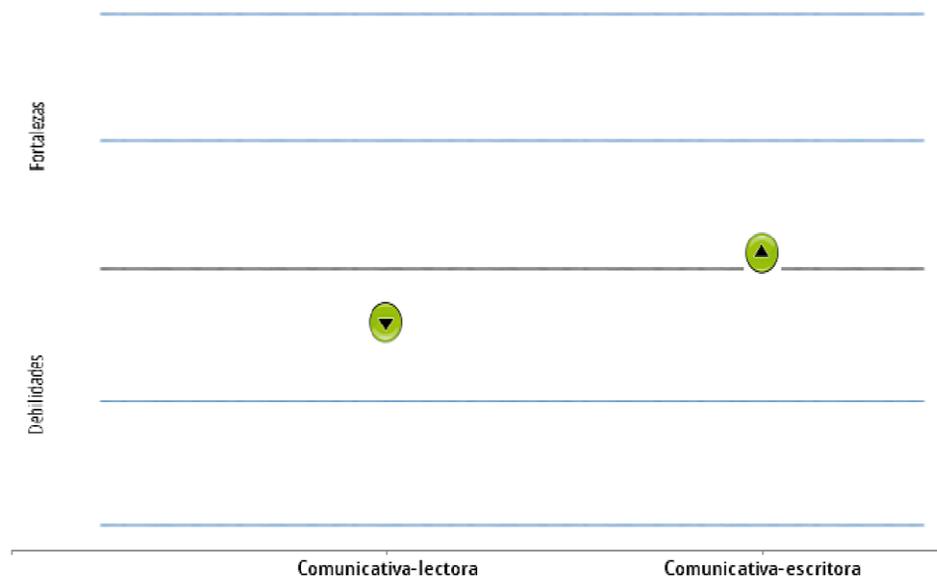


Figura 5. Registro pruebas saber 2013, 2014 Y 2015 – grado 9º.

Fuente:

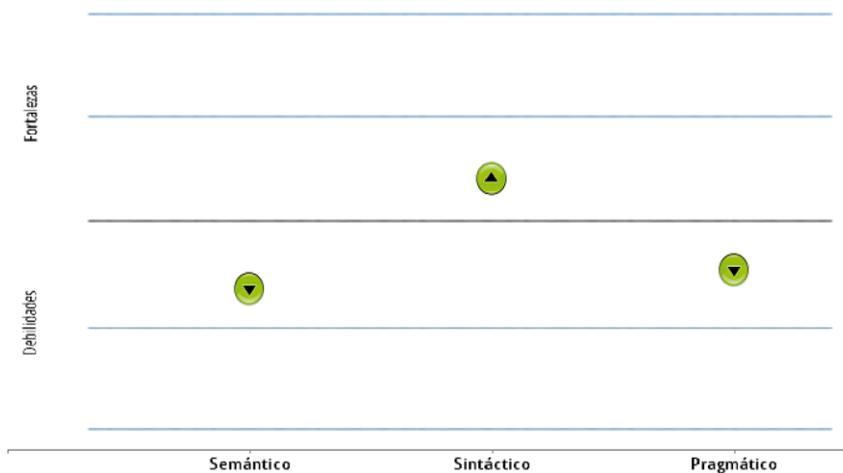
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jspx>

Tabla 3
Resultados año 2015 por competencia comunicativa, grado 9°



Nota. Recuperado de:
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jspx>

Tabla 4
Componentes evaluados - lenguaje - grado noveno, año 2015



Nota. Recuperado de:
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jspx>

Los resultados representados en las Figuras 4 y 5 exponen las deficiencias presentadas por los estudiantes de 3° y 9° en el área de lenguaje durante los años 2013, 2014 y 2015. En cada uno de estos periodos según información suministrada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en su página web, esta evaluación fue realizada a 100 estudiantes del grado 9° y 75 estudiantes del grado 3°. En ellos se observa un nivel Insuficiente en un porcentaje superior al 35%, lo que indica la deficiencia en la competencia comunicativa.

En las Tablas 1 y 3 se presenta específicamente la competencia comunicativa lectora como la debilidad de estos estudiantes y en las Tablas 2 y 4 se identifica el componente semántico como la deficiencia presente en los dos grados. En síntesis, la dificultad en la comprensión lectora de los estudiantes de la IESRA es evidente y según se muestra en los gráficos anteriores el componente semántico relacionado al nivel inferencial es donde se obtienen resultados menos favorables.

La siguiente tabla apoyada en Defior (1996) (citado por Martínez, 2014) muestra los diferentes factores que influyen en las dificultades de la comprensión lectora, los cuales en su mayoría están relacionados con los bajos resultados que presentan los estudiantes en esta competencia.

Tabla 5

Factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora

DIFICULTAD	EXPLICACIÓN
Deficiencias en la decodificación	Consisten en la sobrecarga de la memoria operativa por el exceso de concentración por parte del lector en la identificación de letras y palabras. Tiene como consecuencia el olvido del significado de las palabras del principio y la pérdida del hilo conductor, así como la incapacidad de captar el significado global del texto. La decodificación, a pesar de ser una condición necesaria para la comprensión, no es suficiente porque requiere de otros factores.

Confusión con respecto a las demandas de la tarea.	Los niños pequeños y los lectores poco hábiles creen, en este caso, que una vez decodificado el texto la comprensión de éste llega automáticamente, dándole así menos importancia a la comprensión. El origen de este hecho, como cita la autora, podría estar en el modo de enseñar la lectura, por lo que habría que destacar la principal tarea del lector: identificar palabras, interiorizar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo.
Pobreza de vocabulario	Los malos lectores tienen un escaso reconocimiento del significado de palabras, hecho que influirá en la dificultad para llegar a comprender el texto. Aunque el conocimiento del significado de las palabras es una condición necesaria e importante para la comprensión, este no asegura su consecución.
Escasez de conocimientos previos	El conocimiento de los individuos varía en función del número de conceptos que tienen disponibles y de la organización, riqueza y accesibilidad de la información. Si el lector tiene pocos conceptos y una información escasa sobre el tema, la comprensión resultará más difícil. Además, el conocimiento previo influye también en el recuerdo posterior de un texto y, como en anteriores ocasiones, pese a ser un factor importante para conseguir la comprensión, no es suficiente para conseguirla por completo.
Problemas de memoria	La memoria a corto plazo es la responsable de mantener la información procesada durante un período corto de tiempo mientras una nueva información es procesada y, por consiguiente, volver a recuperarla. Es una actividad necesaria para el proceso de lectura y, de hecho, es considerada para muchos autores como la responsable de la mala comprensión en los lectores debido al mal procesamiento de la información.
Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión	Para ser un buen lector se necesita de la implicación en la lectura y de competencia en cuanto a estrategias de comprensión. Muchos de los niños y niñas que fallan en la comprensión, se caracterizan por tener una actitud pasiva, rutinaria y carente de esfuerzo frente a la lectura y por una falta de ajustes de las estrategias lectoras. Entre las estrategias lectoras se encuentran: la localización de ideas principales, la realización de inferencias sobre información, el resumen, la relectura, las autocuestiones. Por tanto, el déficit en las estrategias lectoras se consolida como una de las principales causas de los problemas de comprensión.
Escaso control y dirección del proceso lector	La metacognición (Flavell 1979, citado por Defior, 1996) se refiere al conocimiento y control de la actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza. Implica dos aspectos: la conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad y la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad. Las estrategias cognitivas o metacognitivas, por tanto, servirán para que los niños que se inician en el proceso de lectura, así como para que los malos lectores, aprendan y conozcan el propósito, la demanda y las estrategias que implican la lectura, abandonen la actitud pasiva ante la lectura, comprendan y construyan nuevos significados.
	A pesar de que todos estos factores y otros de carácter afectivo-emocional (como pueden ser la baja autoestima o la motivación) se han expuesto de forma independiente, guardan una estrecha relación entre ellos a la hora de lograr la

Interdependencia de los factores que influyen en la comprensión.	comprensión lectora debido a que todos están presentes y contribuyen al cumplimiento o realización de esta competencia.
---	---

Nota. Descripción de los factores que influyen en las deficiencias en el proceso de comprensión lectora. Basada en Defior (1996).

Al tomar como referente la información de la tabla anterior y el análisis de las diferentes evidencias expuestas tanto en los registros de los profesores como en la conclusión de la aplicación de pruebas internas y las evaluaciones externas desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional, se puede identificar como posibles causas de las deficiencias en este proceso en los estudiantes de la IESRA: la deficiencia en la codificación, pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previos, desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión y escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas). En este sentido, el profesor y su práctica representan un aspecto fundamental en este proceso, puesto que las estrategias utilizadas son influyentes para lograr superar las deficiencias presentadas.

Respecto a lo anterior, se evidenció a través de la observación directa el análisis de la práctica (sistematizadas en los diarios de campo y las encuestas realizadas), y los resultados de las pruebas internas, que el proceso de enseñanza implementado por la mayoría de los profesores de la Básica estaba enfocado en una metodología tradicionalista muy apartado del modelo institucional, el cual está basado en el constructivismo. En este sentido, las estrategias implementadas estaban orientadas al aprendizaje memorístico donde el profesor es un transmisor de la información y el estudiante un simple receptor de ésta. Además, que las planeaciones de clases no eran enfocadas teniendo en cuenta el contexto del estudiante sino en los textos suministrados de forma gratuita por el Ministerio de Educación Nacional, esto teniendo en cuenta los estándares y las competencias establecidas para cada tema. Cada profesor planeaba su

clase de forma individual y de acuerdo a sus conocimientos, por lo que no había una estructuración general de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas y grados. En cuanto a la comprensión lectora, se evidenció que se desarrollaba la competencia lectora en el nivel literal lo que ocasiona que la lectura sea considerada como una simple actividad de decodificación de palabras (esta situación se percibe como una causa de las deficiencias en la comprensión lectora y los bajos resultados académicos que presentan los estudiantes no sólo en el área de lenguaje, sino en las diferentes áreas del conocimiento), además que los textos utilizados para este proceso eran generalmente los de tipo narrativo como cuentos, fabulas, mitos y leyendas, limitando a los estudiantes en el conocimiento de las diversos tipos de textos.

Cabe resaltar que las evaluaciones tanto internas como externas valoran niveles de comprensión superiores al nivel literal y diferentes tipologías textuales, siendo esto una problemática influyente en los bajos resultados que presentan los estudiantes de esta Institución Educativa.

Por consiguiente, se hace necesario que el profesor tome otras posturas con relación al planteamiento de dichas estrategias, que permitan reflexionar y retroalimentar sus prácticas pedagógicas y el currículo, teniendo en cuenta que se debe orientar este proceso en la inclusión con relación a las diferencias presentes en el contexto educativo, esto con el fin de generar cambios en su quehacer pedagógico y obtener progresivamente resultados favorables con relación a las dificultades presentes, los cuales hasta el momento no se han logrado.

Teniendo en cuenta la problemática presentada, se plantea en este estudio de investigación acción por parte de los profesores autores de este proyecto, la implementación de estrategias metacognitivas, con el propósito de transformar la práctica pedagógica para que se

facilite el proceso de aprendizaje en los estudiantes y con ello superar las deficiencias en el proceso de comprensión lectora.

Estas estrategias brindan a los estudiantes otra perspectiva o forma de aprender, lo posibilita a comprender los textos a través de diferentes herramientas, a ser autónomos en la búsqueda de las formas de analizar la información, a identificar nuevos conceptos y significados que le permitan ampliar su vocabulario y de esta forma su pensamiento sobre el entorno que lo rodea; lo cual es la finalidad del proceso de comprensión.

En concordancia, la importancia de la implementación de estrategias metacognitivas por parte de los profesores de esta investigación, puesto que se convierte en una nueva alternativa de enseñanza que posibilita el fortalecimiento de la práctica pedagógica y la solución a la problemática presente en los estudiantes de la IESRA. En este sentido surge la siguiente pregunta que orienta este proceso de investigación.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo transformar la práctica pedagógica para potenciar la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa San Rafael de Albania?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

- Transformar la práctica pedagógica a través de la implementación de estrategias metacognitivas orientadas a potenciar la comprensión lectora en los estudiantes de la IESRA.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Establecer los factores del proceso de enseñanza que inciden en la deficiencia de la comprensión lectora de los estudiantes.
- Identificar los niveles de comprensión lectora en que se encuentra los estudiantes de la IESRA.
- Aplicar en el proceso de enseñanza estrategias metacognitivas que posibiliten potenciar la comprensión lectora de los estudiantes.
- Evaluar los resultados del proceso de intervención en el aula para evidenciar la transformación de la práctica del profesor y el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

1.4. Justificación

Comprender lo que se lee es fundamental para todo ser humano debido a que esta competencia permite al individuo desenvolverse, reflexionar y actuar de manera autónoma en situaciones que se le presenten en su vida cotidiana. Sin embargo, lograr que los niños desarrollen la comprensión lectora no es una tarea sencilla porque muchos profesores desconocen los métodos adecuados para su enseñanza. Al respecto, Solé (1992) afirma que “Enseñar a leer no es fácil. La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender” (p.17).

En este orden de ideas, es fundamental que los estudiantes adquieran las competencias comunicativas lectoras no sólo para su desarrollo académico, sino también para su desarrollo personal y social. En este sentido, Solé (1992) expone: “leer, es comprender e interpretar textos

escritos de diversos tipos con diferentes intenciones y objetivos, contribuyendo éstos en la construcción de la autonomía de las personas” (p.14).

En consecuencia, es importante que el proceso de comprensión lectora se fortalezca a través de una enseñanza de la lectura no como simple decodificación de palabras o frases, sino como la capacidad para comprender, interpretar y reflexionar sobre lo leído. Puesto que no sólo beneficia el rendimiento académico, sino que incentiva a la investigación, despertando en los estudiantes la curiosidad para el aprendizaje. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) plantea:

El lenguaje se constituye en un instrumento esencial de conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes. Por ejemplo, cuando el individuo interactúa con el texto de algún autor o interactúa ideas con otros, construye nuevos conocimientos, en lo personal y en lo social. (p.21)

Por lo tanto, se hace necesaria esta investigación donde se considere la escuela como un escenario de construcción de conocimiento autónomo que satisfaga las necesidades de aprendizaje del estudiante, a través del desarrollo de estrategias que permitan crear otras alternativas de enseñanza para potenciar el proceso de comprensión lectora en los estudiantes. En este sentido, es pertinente mencionar que es desde la práctica del profesor que se debe generar un cambio que pueda trascender en el proceso de aprendizaje e impulse el desarrollo autónomo de los estudiantes.

En consecuencia, el profesor como parte fundamental de “la relación didáctica”, expuesta por Chevallard (1991) tiene una gran responsabilidad en el desarrollo del proceso de comprensión lectora en los estudiantes; por lo tanto, se constituye como un pilar de vital importancia al iniciar, instruir y preparar a los miembros de una sociedad en esta competencia comunicativa.

Es así, como el conocimiento, las estrategias, la metodología, las herramientas, la didáctica y demás elementos presentes en la construcción del proceso de enseñanza y la práctica del profesor, juegan un papel importante a la hora de posibilitar el desarrollo del proceso de comprensión lectora en los estudiantes. Con relación a esto Sánchez (2009) expresa: “El docente necesita poseer diferentes saberes a fin de contar con marcos de referencia teóricos explícitos que le permitan fundamentar su práctica a partir de la reflexión cotidiana sobre su tarea y dinámica institucional” (p.5).

Por consiguiente, el profesor en su papel de orientador debe brindar a los estudiantes las estrategias necesarias acorde a sus necesidades e intereses, de tal manera que estas les permitan tomar control de su propio conocimiento. Al respecto, Osorio, Fúnez y Berrocal (2017) expresan:

Las estrategias metacognitivas ofrecen al sujeto herramientas que le ayuden a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y que sea la persona misma quien lo supervise y controle. No obstante, estas estrategias van dirigidas al conocimiento, la conciencia y a la regulación y el control. (p.46)

Teniendo en cuenta lo anterior, la implementación de estrategias metacognitivas posibilita generar nuevas formas de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase, que permitirían transformaciones curriculares y por ende cambios en la práctica pedagógica de los profesores investigadores, que son en primera instancia quienes lo están desarrollando. Por otro lado, los resultados de esta investigación arrojarán información relevante que permitirá establecer pautas sobre la aplicabilidad de estas estrategias en diferentes grupos de estudiantes y áreas de conocimiento.

Cabe resaltar, que debido al bajo rendimiento académico que presentan los estudiantes de la IESRA en las diversas áreas del conocimiento evidenciado en los resultados de las pruebas internas, externas y demás actividades académicas a las que se tienen que enfrentar, se hace

necesario implementar estrategias de enseñanza que posibiliten potenciar su proceso de comprensión lectora, formándolos no sólo para desenvolverse en la vida escolar, sino también en la adquisición de competencias para desarrollarse en la cotidianidad de su contexto.

Finalizado esta reflexión alrededor de la necesidad de implementar estrategias metacognitivas en el aula, conviene profundizar en los conceptos que sustentan la incorporación de esta estrategia en el aula.

Capítulo II

2. Marco teórico

2.1. Estado del arte

La búsqueda de información relacionada con la problemática planteada en esta investigación, ha encontrado diversos estudios tanto en el contexto internacional como nacional, donde la implementación de estrategias metacognitivas ha contribuido a la transformación de la práctica del profesor y al mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y media. Estas investigaciones sirvieron como fuente de información para identificar métodos, estrategias e instrumentos relacionados con la metacognición y el proceso de comprensión lectora. De igual forma, permitieron establecer que la utilización de dichas estrategias, producto de la reflexión de las acciones en el aula, contribuye a mejorar la práctica del profesor al mismo tiempo que desarrolla competencias en el estudiante para mejorar sus deficiencias. Al respecto Acevedo (2003; citado por Teusoro, 2005) afirma que “dentro de toda acción docente se encuentra la necesidad de reflexionar para mejorar la práctica y lograr alumnos más estimulados y con mayores capacidades para aprender a aprehender en cualquier área del conocimiento” (p.138).

Por tanto, la práctica que se reflexiona motiva al análisis constante de aquellas situaciones que se presentan en el aula de clase producto del proceso de enseñanza del profesor y a la utilización de nuevas estrategias que posibiliten el aprendizaje de los saberes en los estudiantes.

Alba (2015) afirma:

Las prácticas reflexivas requieren el análisis de las distintas acciones efectuadas en el aula y el porqué de estas, buscando que el profesor en ejercicio comprenda los aspectos relevantes de su práctica, las causas de su acción y las posibles consecuencias de esta.

Por tanto, son las acciones realizadas en el aula de clase fundamentadas en las estrategias utilizadas, las que transforman la práctica del profesor. En ese sentido, a continuación, se exponen diferentes estudios que orientan esta investigación, teniendo en cuenta la utilización de estrategias metacognitivas como herramientas para transformar la práctica pedagógica y potenciar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes en diferentes contextos sociales.

A nivel internacional la investigación realizada por Heit, en el año 2012 en la ciudad de Paraná, Provincia de Entre Ríos (Argentina), permitió identificar las estrategias metacognitivas en comprensión lectora y determinar la relación existente de dichas estrategias con las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la asignatura de Lenguaje y literatura. En esta investigación, participaron 207 estudiantes entre los 9 y 13 años en los grados 7°, 8° y 9°.

El método utilizado fue descriptivo- correlacional que incluye un diseño ex post facto y el instrumento es “el Inventario de Estrategias Metacognitivas en Lectura, MARSÍ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory), diseñado por Mokhtari y Reichard en 2002 para evaluar la conciencia (conocimiento) y percepción del uso de estrategias metacognitivas en lectores adolescentes y adultos” (Heit, 2012, p. 90). Las estrategias metacognitivas utilizadas en esta investigación fueron:

-Estrategias de lectura global, orientadas hacia un análisis global texto, tales como: activación de conocimientos previos, corroboración sobre el cumplimiento del texto con la finalidad perseguida, predicción del contenido del texto, etc.

-Estrategias de solución de problemas, orientadas hacia las estrategias que hay que utilizar cuando el texto es difícil de leer, tales como: leer lenta y cuidadosamente, ajustar la velocidad de lectura, poner atención a lo que se lee, hacer pausas para reflexionar sobre lo que se lee, releer, visualizar información, etc.

-Estrategias de apoyo a la lectura, dirigidos al uso de materiales de referencias externas al texto, tales como: tomar notas mientras se lee, parafrasear una información del texto, revisar la información previa hacerse preguntas, subrayar información del texto, discutir la lectura con otro, etc.

Los resultados evidenciaron mayor rendimiento en la asignatura de Lengua y Literatura en los estudiantes que utilizaron estrategias metacognitivas globales. Este estudio confirma que la aplicación de estrategias metacognitivas por los profesores les permite mejorar su práctica, reflejándose positivamente en los resultados obtenidos por los estudiantes (Heit, 2012).

Otra investigación a mencionar, es el trabajo realizado por Alcalá (2012) donde el objetivo era conocer la influencia del desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas en el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado “A” de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucana. El investigador desarrolló un programa de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector a través de estrategias de planificación, supervisión y evaluación, asociados a los momentos antes, durante y después de la lectura. Se implementaron estrategias como: extraer ideas importantes, escribir el resumen, releerlo para

ver su coherencia, corregir, pasar a limpio el texto, relacionar lo leído con experiencias anteriores, autopreguntas, entre otras.

Las estrategias utilizadas influyeron en el mejoramiento de su nivel de comprensión lectora al realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto. Así mismo contribuyó al desarrollo de algunas características de buen lector en dichos alumnos, como las de leer de acuerdo al objetivo de la lectura, conectar los saberes previos con los nuevos conceptos y distinguir las relaciones entre las informaciones del texto.

En la misma línea, la investigación realizada por Carvallo (2016) en Lima –Perú, donde a través de los Instrumentos de Medición de estrategias Metacognitivas (MARSÍ), el investigador pretende identificar la relación positiva entre el uso de estrategias metacognitivas y el rendimiento en comprensión lectora. El estudio se realizó con 197 estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, utilizando los procesos de planificación, regulación y evaluación en tres momentos del proceso lector: antes, durante y después de la lectura.

-En el primer momento (planificación- antes de la lectura), se utilizaron estrategias metacognitivas como: planteamiento de hipótesis, activación de conocimientos previos, predicciones sobre el contenido del texto, etc.

-En el segundo momento (supervisión- durante la lectura), se utilizaron estrategias metacognitivas como: determinación de la importancia de partes relevantes del texto, inferencias más allá de lo evidente del texto y estrategias cognitivas como: lectura recurrente, relectura, imaginar el contenido del texto, búsqueda de información desconocida.

-En el tercer momento (evaluación – después de la lectura), se utilizaron estrategias como sintetizar, resumir y ampliar el conocimiento, a través de las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que

he comprendido?, ¿Me ha servido las estrategias que he utilizado? ¿Logré el propósito de mi lectura?, entre otros.

“Los resultados de esta investigación demostraron una correlación positiva, significativa y moderada entre la comprensión lectora y el uso de las estrategias metacognitivas” (Carvallo, 2016, p.4).

Otro trabajo asociado a esta investigación, es el realizado por Gutiérrez y Salmerón (2012). En este exponen diferentes estrategias de aprendizaje que facilitan el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria. Entre estas, se implementaron estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura.

-Antes de la lectura: identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos, determinar la finalidad de su lectura, activar conocimientos previos y generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto.

-Durante la lectura: identificar palabras que necesitan ser aclaradas, releer, parafrasear y resumir entidades textuales, representación visual, realizar inferencias, detectar información relevante.

-Después de la lectura: revisión del proceso lector - consciencia del nivel de comprensión logrado, construcción global de representación mental, finalidad comunicativa (explicar y discutir con sus compañeros sus visiones sobre el texto)

Al finalizar su estudio y luego de la aplicabilidad de diferentes estrategias y técnicas concluyen que “las estrategias metacognitivas son herramientas facilitadoras de los procesos de comprensión lectora” (Gutiérrez y Salmerón, 2012, p.198).

Por otro lado, a nivel nacional se destaca el trabajo desarrollado por Patiño y Restrepo, P. en el año 2013 en la ciudad de Medellín, donde realizan una investigación de tipo cualitativo con enfoque etnográfico. Este proyecto presenta las estrategias metacognitivas como una herramienta

para mejorar la comprensión lectora, los investigadores utilizaron un proyecto de aula en donde se tuvo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes utilizando diferentes tipologías textuales como: narrativo, expositivo, informativo y lírico, además de la implementación de estrategias metacognitivas en tres procesos específicos:

-Proceso lector: donde se desarrolla la activación de saberes, predicciones e inferencias antes, durante y después de la lectura.

-La trama: donde se organizaba la información y se realizaba confrontación y validación de hipótesis, a través de preguntas como: ¿Qué se acerca del tema?, ¿Qué quiero saber acerca del tema?, y ¿Qué nuevo aprendí del tema en cuestión?

-El resumen: donde se realiza la selección de palabras e ideas principales, nominalización de párrafos y subrayados.

Los resultados de este estudio para los investigadores fueron relevantes, puesto que permitieron a los estudiantes el autocontrol y conciencia de su proceso de aprendizaje y por parte del profesor transformó las concepciones que estos tenían de la enseñanza permitiéndoles acciones innovadoras dentro del aula.

Otro trabajo es el realizado por Julio y Doria (2016) quienes, desarrollaron una investigación de tipo cualitativo, con un método de investigación Introspectivo- Vivencial; en este se implementaron estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de niños de primer grado de primaria de la Institución Educativa San Lucas. En este estudio, los investigadores utilizaron los tres componentes de la metacognición: planificación, verificación y evaluación y las estrategias metacognitivas: predicción y verificación, revisión a vuelo de pájaro, establecimientos de propósitos y objetivos, autopreguntas y uso de conocimientos previos, junto con la utilización de diferentes tipologías textuales (icónicas, narrativas y descriptivas) en el

desarrollo de sus clases. Los resultados evidenciaron avances significativos en el proceso de comprensión lectora de estos estudiantes, mayor participación y desarrollo del proceso de oralidad.

Del mismo modo, Orjuela y Peña (2014), desarrollaron un estudio de enfoque cualitativo, donde analizaron y caracterizaron las habilidades y estrategias metacognitivas que utilizaban 4 profesores del Colegio Filadelfia Central, en textos de baja y alta complejidad. Las estrategias metacognitivas utilizadas por estos profesores durante el trabajo de investigación están relacionadas en tres momentos: planificación, verificación y evaluación en la lectura de los textos.

En la planificación se orientó hacia el acercamiento con el texto, a través de preguntas para identificar conocimientos previos. En el segundo momento (supervisión), a realizar analogías, subrayados, encerrar palabras desconocidas buscarlas en el diccionario e identificar ideas principales, palabras claves, entre otras. Y en la evaluación, se utilizó el resumen como herramienta para sintetizar los textos leídos y evidenciar las comprensiones del mismo.

Los investigadores tienen como base las teorías de Flavell, Brown y Mateos, quienes muestran la importancia de la metacognición como proceso eficiente en la formación de lectores activos.

En esta investigación los resultados evidenciaron que los docentes no utilizaban las estrategias adecuadas que se encuentran inmersas en cada una de estas habilidades y que son pertinentes para cada fase en la comprensión de un texto. Finalizando este trabajo los investigadores expresaron:

“La importancia de la enseñanza de las estrategias y habilidades metacognitivas, motivarán no solo a la reflexión propia del docente en sus procesos cognitivos, sino que repercutirán en sus

estudiantes para la resolución de tareas, y una adecuada comprensión lectora”. (Orjuela y Peña, 2014, p.138)

Por último, se resalta la investigación desarrollada por Muñoz y Ocaña en el año 2016 en Sumacá (Boyacá). Este estudio realizado con 94 estudiantes del grado octavo con edades comprendidas entre 12 y 14 años, es de tipo pre-experimental desarrollado bajo un diseño pre test y post test sin grupo de control. Tenía como objetivo implementar estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora, especialmente inferencias en textos expositivos. En esta investigación los investigadores orientan a los estudiantes en la implementación de estas estrategias a través del desarrollo de secuencias didácticas durante el proceso lector en tres fases: planificación, supervisión y evaluación.

En la etapa de planificación las estrategias metacognitivas desarrolladas son: activación de conocimientos previos, objetivos y plan de acción para efectuar la lectura y conocimiento de la superestructura y macroestructura del texto. En la supervisión se implementaron estrategias como: aproximación o alejamiento de la meta, detección de aspectos importantes del texto (orientado hacia el desconocimiento del significado de las palabras y determinación de información relevante del texto), detección de dificultades en la comprensión y conocimientos de las causas de las dificultades. En la última etapa se implementó la evaluación de la efectividad de las estrategias usadas.

Los resultados demostraron que el uso de las estrategias influyó favorablemente en el proceso de lectura de estos estudiantes de secundaria, generando además mayor participación en ellos, además de convertirse en una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza de los investigadores en el aula de clases.

Los trabajos anteriores evidencian la necesidad de reflexionar sobre la práctica en relación a la forma como el profesor plantea las estrategias y el objetivo de estas en función de generar aprendizajes en el estudiante, no solo en el proceso de comprensión lectora sino en todos aquellos que se desarrollan en el aula (lectura, escritura, oralidad y escucha). Además, permitió desarrollar un proceso metacognitivo como resultado de estas reflexiones y el establecimiento de fases que permitan un control de estas actividades, a través de su planificación, supervisión y evaluación.

Por otra parte, también demostraron las mejoras significativas logradas a través de la implementación de unas estrategias que posibilitan tanto al profesor como al estudiante a mejorar sus acciones en el aula, a través del conocimiento y control de sus actividades cognitivas (conocimiento y control metacognitivo).

En el profesor, mejorando su práctica a través del desarrollo de diferentes actividades acordes a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y basados en la reflexión de procesos de enseñanza y aprendizajes anteriores. En cuanto al estudiante, lo hace partícipe de su proceso de aprendizaje, al permitirle identificar sus debilidades y fortalezas, con relación a la actividad a desarrollar y las acciones que lo posibilitan a realizarla de forma acertada

Por lo anterior, estas investigaciones se convierten en importantes referentes al evidenciar los resultados positivos obtenidos, luego de un proceso reflexivo de las acciones en el aula por parte del profesor, basados en las dificultades de sus estudiantes y en la búsqueda de estrategias que posibilitaron mejorarlas.

2.2. Referentes teóricos

Para la construcción de un marco teórico que sustente, oriente, fortalezca y permita abordar de manera pertinente la problemática que se describe en este trabajo, la investigación fue

enfocada en tres categorías (o variables): Práctica pedagógica, metacognición y comprensión lectora.

2.2.1. Práctica pedagógica

Las acciones en el aula desarrolladas por el profesor están orientadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, el conocimiento que este tenga sobre sus incidencias en el pensamiento y actuar de los estudiantes, se convierten en información relevante para establecer mejoras o transformaciones en su práctica pedagógica, que permitan superar deficiencias presentadas en el aula de clase, teniendo en cuenta que esta representa “la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios y otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos”(Díaz, 2006, p.12).

En este sentido, la práctica pedagógica es la puesta en escena de todos aquellos aprendizajes adquiridos a través del tiempo, la forma como se orientan la influencia de teorías propias o no de la disciplina y las experiencias significativas en este espacio; la manera como se utilizan las herramientas y se planean las estrategias pedagógicas, de tal forma que el estudiante comprenda y se apropie del conocimiento para que pueda construirlo. Para esto, es necesario indagar sobre aquellas actividades que fomenten estas acciones en él.

Por tanto, cuando el profesor realiza un proceso de reflexión y reconocimiento de lo que plantea en el aula de clase para motivar la construcción de conocimientos en los estudiantes, está desarrollando un proceso de investigación que le permitirá reorientar – si es necesario- las acciones desarrolladas en el aula de clase.

En este orden de ideas, el profesor en su práctica diaria se convierte en un investigador de la misma, cuando reflexiona sobre las situaciones que se presentan en el aula de la clase y busca soluciones a dificultades con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Respecto a esto,

Vasco (1990) afirma: “Cuando un maestro logra superar la rutina y mirar su quehacer de manera renovada, es posible que surja una “mirada investigativa” ...que le haga sentir la necesidad de entender <comprender> cosas que antes consideraba triviales” (p.108).

Por lo anterior, la Investigación –acción, se convierte en una necesidad dentro de las aulas, puesto que posibilita al profesor a investigar sobre su propia práctica para lograr transformaciones que generen cambios en él y en los estudiantes que orienta. A continuación, se realiza una explicación general sobre este diseño de investigación, la cual se considera pertinente, teniendo en cuenta que es el eje donde se enmarca este proceso investigativo.

2.2.1.1. La investigación – acción

Las dificultades presentes en el aula, orientan al profesor en la búsqueda de las circunstancias que generan dichas problemáticas, además de las posibles soluciones para ello. La investigación- acción se ha convertido en una herramienta que posibilita hacia una reflexión crítica de la realidad presente en los contextos educativos, por tanto, en las aulas de clase es un instrumento que facilita el análisis reflexivo de la práctica.

Según Contreras (1994) (citado por Herreras, 2004) el proceso de la investigación- acción a lo largo de la historia, se puede sintetizar en tres momentos importantes:

En primera instancia, fue Kurt Lewin en los años 40, quien inició a través de sus trabajos una forma de investigación que integró la experimentación científica con la acción social.

Definió el trabajo de investigación – acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

Luego en los años 70 en Gran Bretaña, Lawrence Stenhouse y de John Elliott cambiaron la concepción de una técnica de investigación para ocasionar cambios, hacia una convicción

donde es el profesor quien a través de la indagación sobre su práctica puede generar transformaciones en el aula. Contreras (citado por Herrera, 2004)

En este sentido Stenhouse (1984) (citado por Herrera, 2004) afirma: “las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse (p.4).

Por último, en los años 80 Stephen Kemmis junto con Wilfred Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia, buscan una reconceptualización de la investigación - acción. Consideran que esta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente.

En este sentido, Kemmis (1988) (citado por Herreras, 2004) expresa que la investigación- acción es un proceso que:

(i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. (p.2)

Del mismo modo Pérez (1994) (citado por Herreras, 2004) expone que “es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa” (p.2).

En la Figura 6, se muestran los rasgos que definen esta metodología, según este autor.

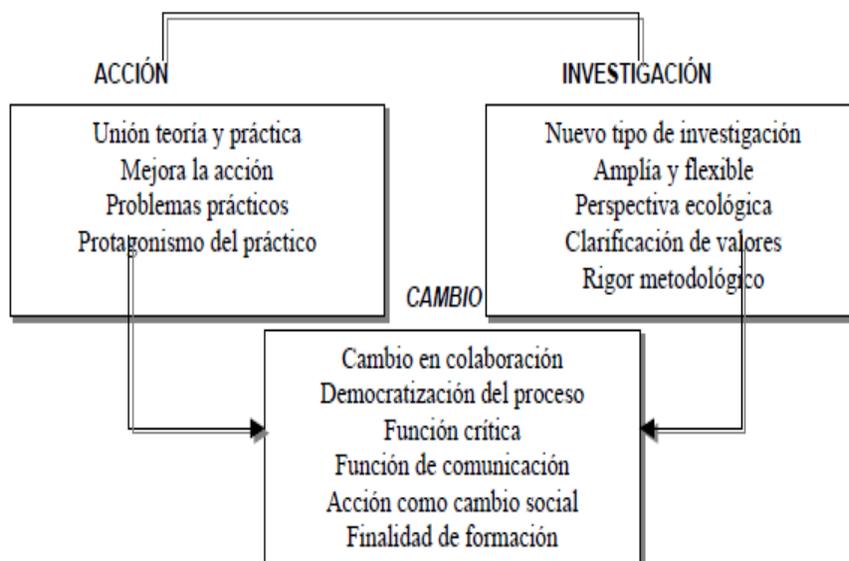


Figura 6. Rasgos de la Investigación – acción. Recuperado de “La docencia a través de la investigación”. Rasgos que definen la investigación- acción Pérez 1997.

Con relación a los ciclos expuestos por Kemmis; Restrepo (2003) expresa: “se repiten una y otra vez, siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente en la acción, esto es, sin esperar a que los proyectos culminen para elaborar planes de acción” (p.93). En la Figura 7, se puede observar esta dinámica.

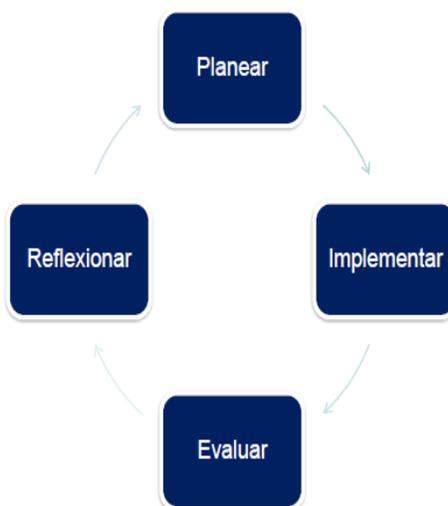


Figura 7. Ciclo PIER. Basado en las concepciones de Restrepo (2003)

Además de lo anterior, Restrepo explica que cada uno de los ciclos determina una acción específica representada a través de una fase:

La reflexión sobre un área problemática; la planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados, con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases. La reflexión, en verdad, se encuentra al comienzo del ciclo, en la planeación y en la evaluación o seguimiento de la acción instaurada para transformar la práctica. (Restrepo 2003, p. 93)

Por tanto:

Este modelo de investigación comienza con una reflexión sobre la propia práctica pedagógica, en relación con un problema identificado; a partir de esta se reconstruye la práctica mediante retrospectión, observación, consignación detallada en un diario de campo. El siguiente es el de la reconstrucción o búsqueda de prácticas alternativas y mejoradas, las cuales, se ensayan, experimentan y analizan a través de indicadores de efectividad subjetivos y objetivos. (Restrepo, 2007, p. 12)

Lo que indica que a través de estas reflexiones “la Investigación-acción educativa es una oportunidad para transformar la práctica y construir saber pedagógico, esto es, saber hacer en la enseñanza de su saber específico” (Restrepo, 2007, p. 12).

En este orden de ideas, la búsqueda de las estrategias que posibiliten mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, se constituyen de igual manera en aprendizajes para el profesor, el cual a través de la Investigación – acción en el aula, construye saberes nuevos que lo convierten en mejor profesional de la educación en cuanto transforma su práctica y la consolida con base a un saber pedagógico.

2.2.1.2. El currículo

La práctica pedagógica, además de ser renovada constantemente a través de la investigación como se expresó en párrafos anteriores, debe estar orientada por medio de criterios que posibiliten una organización eficaz de las acciones desarrolladas en función de la construcción del aprendizaje de los estudiantes. Es así como el currículo se convierte en parte fundamental de la práctica pedagógica, puesto que:

Al expresarse a través de una praxis cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan, y será en la realidad aquello que esa tamización permita que sea... Por todo ello, el análisis de la estructura de la práctica tiene sentido planteársela desde la óptica del curriculum concebido como proceso en la acción. (Sacristán 1998, p.4)

En este sentido, el currículo:

Es un punto central de referencia, en la mejora de la calidad de la educación y de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los docentes, en la renovación de las instituciones escolares en general, en los proyectos de innovación de los centros educativos. (Lafrancesco, 1988, p.47)

Por otra parte, S. Hoyos, P. Hoyos, y Cabas, (2004) lo conciben “como un conjunto de actividades y experiencias que tienen lugar en las instituciones educativas, encaminadas a asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos para que actúen adecuadamente sobre el contexto” (p. 14). Mientras que, Stabback (2016) lo define como:

Una descripción de qué, por qué, cómo y cuándo deberían aprender los estudiantes. El currículo no es, por supuesto, un fin en sí mismo. Más bien, su objetivo es tanto lograr resultados de aprendizajes útiles y valiosos para los estudiantes como cumplir una serie de demandas sociales y políticas de gobierno. (p.8)

Con la relación a las definiciones de estos autores, se puede establecer que el currículo es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que en él se encuentran inmersos

todos los aspectos orientados a construir no solo conocimiento en los estudiantes sino también una concepción sobre la realidad que los rodea.

Además de lo anterior, el MEN establece que el currículo es, según el artículo 76 del capítulo II de la Ley 115 de febrero 8 de 1994:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional. (MEN, 1994)

Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica pedagógica debe estar orientada a través del currículo, al mismo tiempo que le da vida en el desarrollo de las acciones propuesta en él.

En este orden de ideas, es necesario replantear la forma como se planifican las acciones en el aula, ¿para qué?, ¿por qué? y ¿Cómo? se hace para desarrollar las temáticas en el aula, incluyendo elementos que posibiliten mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la planeación se constituye como una pieza esencial en la construcción de la formación integral de los estudiantes, por lo cual a continuación se exponen varias concepciones sobre este en el campo de la educación, con el fin de orientar su relevancia en este trabajo de investigación.

2.2.1.3. La planeación

Una parte fundamental de la práctica del profesor, la constituye la forma como organiza las actividades a desarrollar en el aula de clase en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Hoy en día existen varios aspectos establecidos por el MEN que orientan al profesor hacia la construcción de una planeación basada en competencias y estándares que buscan además del fortalecimiento del conocimiento su reconocimiento social y contextual.

Lo anterior no garantiza el cumplimiento de estas metas, pero si la posibilidad de lograrlas a través de una retroalimentación constante, basada en la reflexión del profesor sobre los resultados obtenidos luego de su implementación.

En este sentido, la planeación es un aspecto relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que posibilita la organización de las acciones a desarrollar en el aula, basadas en las características individuales y contextuales de los estudiantes, orientándolos así, hacia una formación integral.

Desde esta perspectiva la planeación es un proceso que va más allá de una simple organización de contenidos, se trata de una sucesión de acciones que el profesor organiza, con el fin de construir aprendizajes en el estudiante que también le permitan desarrollarse en la cotidianidad de su entorno. Respecto a esto Aguilar (1990) expone:

La planeación educativa se encarga de especificar los fines, objetivos y metas de la educación. Gracias a este tipo de planeación es posible definir qué hacer y con qué recursos y estrategias. Es aquella que nos permite proveer la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje mediante la instrumentación de estrategias apropiadas, tomando en cuenta el Sistema Educativo Nacional, el contexto de la escuela, tipo de grupo e incluso al alumno en su individualidad. (p.3)

Por otro lado, Rueda (2011) la define como:

Un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar...Que le sirve a los maestros para adaptar los contenidos y las actividades previstas en el currículo al grupo particular de alumnos que tienen a su cargo y que las revisiones anuales de lo ocurrido lo ubican en una perspectiva de mayor certeza sobre los contenidos a cubrir y sobre cómo hacerlo, ya que toman como punto de partida las secuencias y ritmos de enseñanza de la experiencia del ciclo escolar anterior para hacer los ajustes que se requieren. (p.4)

Por lo anterior, la planeación se convierte en un elemento que permite establecer diagnósticos en cuanto desarrolla actividades con base a unas estrategias planteadas; los

resultados de la implementación de estas, posibilitan identificar mejoras o la búsqueda de otras que faciliten el desarrollo de los aprendizajes deseados. En este sentido es desde la planeación donde el profesor organiza en primera instancia los cambios que quiere originar en su práctica pedagógica, para que esta a su vez genere transformaciones y conocimientos en los estudiantes.

En consecuencia, luego del diagnóstico de las planeaciones realizadas por las profesoras investigadoras en la primera etapa del trabajo de investigación, se reflexionó sobre la necesidad de incluir en ellas elementos que dinamizaran el proceso de enseñanza en el aula de clase y permitieran al profesor, analizar sobre la pertinencia de las estrategias utilizadas y el para qué de estas, además de la forma como plantearlas para generar aprendizajes en los estudiantes y saber si realmente cumplieron con esta finalidad. Es así como se incluyen los elementos de la EPC, en esta investigación, como una nueva alternativa de enseñanza, que posibilite identificar los planteamientos antes expuestos. A continuación, se explica este enfoque de enseñanza y los elementos que lo constituyen.

2.2.1.4. Enseñanza para la comprensión (EPC)

La EPC, es un nuevo enfoque de enseñanza que nace bajo las investigaciones desarrolladas por David Perkins y Howard Gardner en el proyecto Zero. En este se buscaba potenciar las comprensiones de los estudiantes generando en ellos autonomía tras la reflexión de situaciones prácticas. Estos investigadores afirman:

El Marco de la E.P.C. es una visión de la educación que pone la comprensión, ante todo. Esta forma de concebir la educación nos invita a reflexionar sobre nuestro trabajo en el aula y en la institución de una manera diferente, a utilizar un lenguaje común y nos insta a trabajar en equipo, utilizando una serie de conceptos organizados alrededor de la práctica. (Barreras y León, 2013 p.27)

En este sentido, la E.P.C., es una nueva forma de desarrollar aprendizajes en los estudiantes, a partir de la reflexión del profesor sobre las acciones desarrolladas en el aula para tal fin. En cuanto a esto Barreras y León (2013) exponen que el Marco de la EPC lleva al profesor a un proceso de metacognición que se puede guiar con tres preguntas fundamentales:

1. ¿Qué queremos que nuestros estudiantes realmente comprendan? y ¿por qué?
2. ¿Cómo podemos involucrar a nuestros estudiantes en la construcción de estas comprensiones?
3. ¿Cómo sabremos, nosotros y ellos, que sus comprensiones se desarrollan? (Barreras y León, 2013)

Para responder estas preguntas existen elementos esenciales orientados para tal fin. Estos son:

1. Hilos conductores: son las grandes preguntas que guían el aprendizaje disciplinar a largo plazo. Estas preguntas abarcadoras son las que guían las acciones en el aula y dan sentido a lo que se enseña y a lo que los estudiantes aprenden.
2. Metas de comprensión: representan las comprensiones que el profesor espera que los estudiantes alcancen durante un periodo de tiempo determinado, estas dan sentido a las acciones que les pide realizar en el desarrollo de las clases y se diferencian de los hilos conductores en que son concretas, observables y medibles.
3. Tópicos generativos, estos representan los conceptos, ideas o eventos centrales sobre los que le interesa al profesor que los estudiantes desarrollen comprensión.
4. Desempeños de comprensión: constituyen aquello que los estudiantes hacen. Son acciones que necesitan ir acompañadas de mucha reflexión. Los criterios de este elemento suponen

un papel activo del estudiante al comprometerlo con sus intereses e ideas, es decir su **Enganche** con el objeto de estudio.

5. Valoración continua: contribuye a darle un nexo de organización y coherencia a los demás elementos del marco. Se define como un conjunto de ciclos de retroalimentación centrados en la comprensión, que utilizan estudiantes y profesores a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje para apoyar dicho proceso (Barreras y León, 2013).

En consecuencia, todos estos elementos ayudan a construir nuevos procesos organizados por el profesor para desarrollar mayores comprensiones en los estudiantes, por lo que se constituyen en parte esencial de este trabajo de investigación, en cuanto contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza tras la reflexión de la práctica, fundamento importante para los procesos metacognitivos. A continuación, definimos este concepto para establecer las relaciones pertinentes con este trabajo de investigación.

2.2.2. Metacognición

La metacognición según Flavell (citado por Heit, 2012) “se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (p.82). De la misma forma Mateos (2001) la expone como:

El conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de ‘aprender a aprender’ facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos (p. 13).

Por otra parte, Burón (1988) (citado por Tesauro, 2005) expone que “es el conjunto de conocimientos adquiridos por la auto observación de las propias cogniciones y por las

deducciones inferidas sobre la base de las mismas” (p. 137). De igual forma Brown (1983)

(citado por Tesauro, 2005) afirma que:

La metacognición implica el conocimiento de las cogniciones y la regulación de la actividad mental, la cual exige: a) planificar la actividad antes de enfrentarse con un problema, b) observar la eficacia de la actividad iniciada, y c) comprobar los resultados. (p.137)

En este sentido, la metacognición permite tener conciencia sobre las fortalezas y debilidades cognitivas para de esta forma utilizar estrategias que permitan desarrollar acciones que mejoren los procesos en los que se tienen deficiencias. Por lo cual, posibilita una mayor organización y comprensión de las ideas, al igual que un mejor control de los procesos que inciden en el logro de estas actividades.

2.2.1.1. Elementos constitutivos de la metacognición

Para Flavell (citado por Heit, 2012) “existen dos elementos fundamentales que permiten una comprensión sobre el concepto de metacognición; en primera instancia el conocimiento metacognitivo (componente declarativo) y en segunda el control metacognitivo (componente procedimental)” (p.84). Ver Figura 8

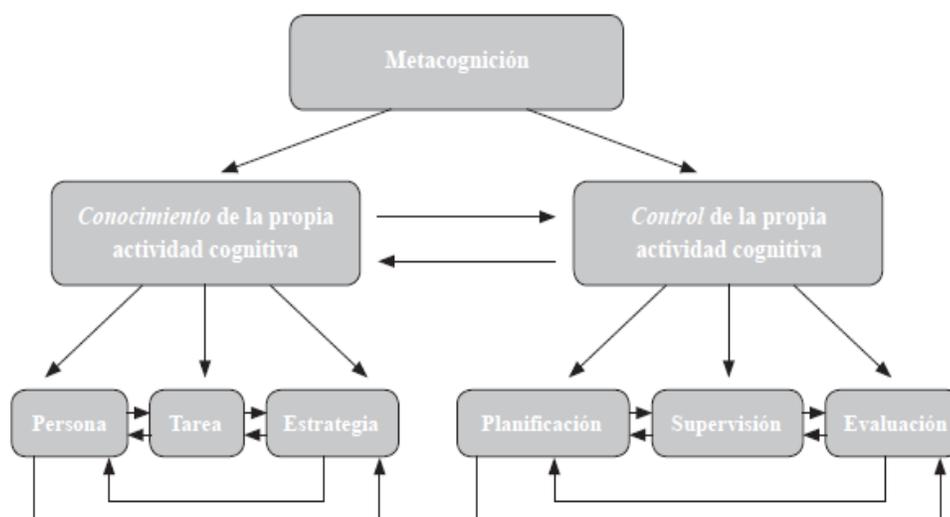


Figura 8. Elementos constitutivos de la Metacognición. Recuperado de: Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura. Heit, (2012).

2.2.1.1.1. Conocimiento metacognitivo

Este elemento se refiere según Flavell (1987) (citado por Klimenco y Álvarez 2009):

Al conocimiento que adquiere la persona en relación con su propia actividad cognitiva: capacidades, habilidades y experiencias en realización con la ejecución de las diversas tareas, también sobre la naturaleza de las tareas y sus características que influyen en su abordaje, y el conocimiento sobre las estrategias que pueden ser utilizadas para solucionar determinado tipo de tareas (p.17)

Por ejemplo:

Un estudiante al abordar un problema comprende que este pertenece a un tema desconocido para él (conocimiento de una característica personal), que la manera en la cual está expuesto el problema dificulta su comprensión (conocimiento de una característica de la tarea) y que realizar un gráfico le ayudará a visualizarlo y entenderlo mejor (conocimiento de una estrategia). (Klimenco y Álvarez 2009, p.19)

En consecuencia, este conocimiento se desarrolla sobre tres componentes: personas, tarea y estrategias, que inciden en el rendimiento de los procesos de naturaleza cognitiva. El conocimiento de la persona como aquel que tenemos nosotros mismos como aprendices y pensadores, es decir, lo que sabemos de nosotros cuando desarrollamos un acto de conocimiento. Incluimos en este saber nuestras capacidades y limitaciones cognitivas. En cuanto a la tarea se refiere al conocimiento que tenemos de los objetivos de esta y de todas aquellas características que influyen sobre su mayor o menor dificultad Mateos (citado por Heit, 2012). Con relación a este componente es importante resaltar que, en cuanto a la comprensión lectora sus incidencias de acuerdo a los niveles en los que se encuentran los estudiantes presentan variaciones considerables, puesto que:

Los niños que pertenecen a los primeros niveles tienden a concentrarse en los aspectos relacionados con la decodificación más que con la comprensión del significado; es decir que nivelan saber *cómo se dice* a saber *qué significa*. A su vez los niños mayores son capaces de

distinguir que leer en silencio es más rápido que leer en voz alta, o que es más fácil recordar la esencia de una historia que contarla literalmente (Mateos, 2001, p.56)

En cuanto a las estrategias Jiménez (citado por Heit, 2012) sostiene:

Son procesos secuenciales que un individuo utiliza para alcanzar una meta controlando su actividad cognitiva. Estas incluyen las estrategias cognitivas y las metacognitivas.

Las estrategias cognitivas se utilizan para obtener progresos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar esos progresos. En este sentido, nos permiten darnos cuenta de lo que se sabe y de lo que no se sabe, y además saber qué se puede hacer para solucionar los fallos que se presentan en la comprensión y por lo tanto dificultan el aprendizaje. (p.85)

Por otra parte, Osses y Jaramillo (2008) las definen como “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas” (p. 193). En este sentido:

La conciencia y regulación metacognitiva se refieren a la capacidad que tienen las personas para planificar estrategias y formas de acercamiento a los textos que faciliten su comprensión, y a la capacidad de supervisar y autoevaluar este nivel de tal manera que, cuando no es adecuado, puedan emprender, continuar o terminar acciones que les permitan mejorar dicha comprensión. (Brown, 1980; Hacker, 1998, citados por Aragón y Caicedo, 2009)

En esta misma línea Poggioli (1988) (citado por Tesauro 2005) expresa:

El uso de estrategias metacognitivas está relacionado con el proceso de madurez intelectual del individuo, ya que conocer y reflexionar sobre los propios procesos mentales y buscar estrategias remediales ante las dificultades comprensivas, exige una autonomía de pensamiento propia del pensamiento abstracto. (p.138)

Por lo cual, las estrategias metacognitivas posibilitan un mejor aprovechamiento de los procesos de pensamiento, soportados en los componentes mencionados anteriormente. En

consecuencia, tanto el conocimiento de la persona como de la tarea son insuficientes en el proceso metacognitivo sin una estrategia que oriente un camino a seguir, y que además de esto plantee varias alternativas para llegar a un objetivo o meta deseada. En este sentido, son las estrategias las que posibilitan mejorar procesos que en primera instancia resultan complejos para quien no tiene conocimiento de ellas, puesto que estas permiten buscar, procesar, evaluar y almacenar información en la memoria para luego ser recuperada y utilizarla en la resolución de determinada situación o problema, regulando así el aprendizaje.

-Estrategias metacognitivas y comprensión lectora

En cuanto a la comprensión lectora, las investigaciones desarrolladas por Palincsar-Brown (citado por Maturano y Soliveres 2002) establecen que “el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Éstas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información” (p.416). Para lo cual, es recomendable mantener un proceso constante de observación, reflexión y evaluación continua de lo que se está realizando.

De esta manera, “las estrategias metacognitivas se convierten en herramientas vitales que nos ayudan a aprender a aprender ya que nos facilitan la comprensión y el desarrollo eficiente de las tareas, permitiéndonos aprender cosas nuevas y usar nuestros conocimientos para resolver problemas” (Castellon, Cassiani y Díaz 2015, p.46) potenciando de esta manera el proceso de comprensión lectora en los estudiantes. Con relación a lo anterior, Macías, Mazzitelli y Maturano (2004) exponen:

Las estrategias metacognitivas actúan para regular la comprensión lectora, lo cual implica el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental (cómo se debe leer para lograr ese objetivo y cómo controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta). El desconocimiento de estos aspectos por parte del lector hace que se produzca el fracaso cuando se enfrenta a la lectura. (p.2)

A continuación, se exponen las estrategias que el grupo de investigación consideró pertinentes para el desarrollo de este trabajo.

-Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora

En la Tabla 6, se muestran las estrategias metacognitivas, su funcionalidad en el proceso de comprensión lectora y el teórico en el que se sustenta.

Tabla 6

Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora.

Estrategia metacognitiva	Funcionalidad	Referente teórico
1. Uso de conocimientos previos (UCP)	- El activar e incorporar información del conocimiento previo contribuye a la comprensión ayudando al lector a inferir y generar predicciones.	-Schmitt, 1988.-
	- El conocimiento previo es el que está almacenado en el esquema cognitivo del estudiante. Sin el conocimiento previo, simplemente sería imposible encontrar algún significado a los textos; no se tendrían los elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna representación.	Díaz & Hernández, (1999, p. 289)
	- Se trata no tanto de explicar el contenido, como de indicarles a los alumnos su temática, intentando que puedan relacionarla con aspectos de su experiencia previa, por consiguiente, considera necesario dar alguna información general sobre lo que se va a leer y que tenga sentido para los estudiantes, debido a que ayudaría a proporcionarle conocimientos que le serían útiles para resolver la tarea.	-Solé (1994, p.21)
2. Predicción y verificación (PV)	- Predecir el contenido de una historia promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. Evaluar las predicciones y generar tantas nuevas como sean necesarias mejora la naturaleza constructiva del proceso de lectura.	-Schmitt (1988, citado por Rodríguez 2004).
	- Las estrategias de predicción sirven para proponer un contexto, y también implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo (ya sea el relacionado con el tópico del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto). Esta estrategia de predicción y verificación, se efectúa antes, durante y después de la lectura.	Brown y Palincsar (1985, citado en Díaz & Hernández, 1999).
	- El objetivo más importante de las actividades predecir-observar-explicar es que los alumnos comprendan el papel de los	- Gunstone & Northfield (1994,

	conocimientos previos en la interpretación de los fenómenos y tomen conciencia de sus propios procesos cognitivos.	(citados en Campanario, 2000, p.373)
3.Revisión a vuelo de pájaro (RVP)	<p>- Llamada también lectura panorámica, es una estrategia aplicada para encontrar determinada información. Suele aplicarse cuando se busca una palabra en el diccionario, un nombre o un número en la guía telefónica o una información específica en un texto. Esta estrategia se aplica antes de leer, es decir, ésta revisión panorámica se efectúa antes de centrarse en el proceso específico de la lectura, el cual permitirá centrar las ideas en los temas que más le interesa al lector, y con mayor atención e interés.</p> <p>- Puede utilizarse para ampliar vocabulario.</p>	-Bazán (2001).
4.Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)	<p>-Establecer un propósito promueve la lectura activa y estratégica.</p> <p>- Establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso.</p> <p>-Son cuatro los propósitos para la comprensión de textos en el ambiente académico: a) leer para encontrar información específica o general); b) leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos), c); leer para demostrar que se ha comprendido un contenido; y d) leer comprendiendo para aprender.</p>	<p>- Schmitt, (1988).</p> <p>- Díaz & Hernández, (1998).</p> <p>Schmitt, (1988), Díaz & Hernández, (1998).</p>
5.Autopreguntas (AP)	<p>- La formulación de preguntas del contenido del texto por parte del lector promueve la comprensión activa. Es muy importante que los estudiantes se formulen sus autopreguntas sobre el texto y responderse durante y al final de la lectura. Esta estrategia lleva a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar el interés por la lectura antes y durante el proceso de lectura.</p> <p>- Es necesario formularse autopreguntas que trasciendan lo literal, hasta llegar al nivel de metacompreensión y que lleguen los alumnos a niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los alumnos vayan más allá de simple recordar lo leído.</p>	-Muñoz, C. (2015)
6.Resumen y aplicación de estrategias definidas (RAE)	<p>- Resumir un texto requiere poder tratar la información que contiene de manera que pueda omitirse la que es poco importante o redundante, y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los engloben o integren.</p> <p>- Resumir el contenido en diversos puntos de la historia sirve como una forma de controlar y supervisar la comprensión de lectura. La relectura, el juicio en suspenso, continuar leyendo y</p>	<p>- Solé (1994).</p> <p>- Schmitt (1988).</p>

cuando la comprensión se pierde, representan la lectura estratégica.

Nota. Descripción de estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en los estudiantes. Basado en Muñoz, Castellon, Cassiani, y Díaz (2015).

Teniendo en cuenta las diferentes estrategias metacognitivas, se considera pertinente la utilización de las rutinas de pensamiento, los mapas conceptuales y mentales como herramientas para desarrollarlas con mayor eficiencia en el aula de clase, puesto que estos son instrumentos didácticos y de fácil implementación que permiten tanto que el profesor como el estudiante puedan exponer y sintetizar sus pensamientos, del mismo modo que promover preguntas con relación a ellos.

-Las Rutinas de pensamiento

Para Perkins (1997) el pensamiento es invisible y permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente y cerebro. Se hace necesario entonces, visibilizarlo para poder desarrollar comprensiones sobre ellos y así entender lo que otras personas quieren transmitir a través de sus construcciones escritas.

Estas rutinas surgen en el Project Zero de la Universidad de Harvard bajo la orientación de los investigadores Ritchhart y Perkins, quienes las definen junto con Church (citado por Morales y Restrepo 2015) “como herramientas que promueven el pensamiento; las cuales, al ser tan dinámicas no solo fomentan el pensamiento sino también motivan al estudiante en el proceso de aprendizaje” (p.29).

En este orden de ideas, “son una provocación continua para justificar, profundizar, cuestionarse” (Salmon, 2009, p.65), haciéndolas útiles para el proceso de comprensión lectora.

Por otro lado, según Costa y Kallick (2009) (citados por Salmon, 2014) muchas de estas rutinas:

Son preguntas abiertas o productivas e, invitan al niño a participar, es decir, que él tiene la opción de contestarla con sus propias ideas. Preguntas como: ¿Qué ves?, ¿Qué piensas?, ¿Qué te hace decir eso?; son algunas utilizadas por estas herramientas”. (p.89)

Con relación a lo anterior, Salmon (2009) expresa:

Todo niño trae consigo un bagaje de experiencias y conocimientos con los cuales puede construir significado. Por eso, propiciar estrategias que ayudan al estudiante a pensar y a que reflexione sobre su propio pensamiento, mejora y aporta al desarrollo de la lectoescritura, porque tiene conexión directa con el lenguaje. (p.63)

Para lo anterior, según Morales y Restrepo (2015) se debe tener en cuenta que, de acuerdo con su intencionalidad, estas rutinas de pensamiento se clasifican en tres grupos, como lo presenta la Figura 9. En este sentido, estas invitan a:

Observar cuidadosamente y describir qué hay ahí, construir explicaciones e interpretaciones, razonar con evidencia, establecer conexiones, considerar diferentes puntos de vista y perspectivas, captar la esencia y llegar a conclusiones, cuestionar y hacer preguntas, descubrir la complejidad e ir a mayor profundidad. (Ritchhart, 2014, p.86)

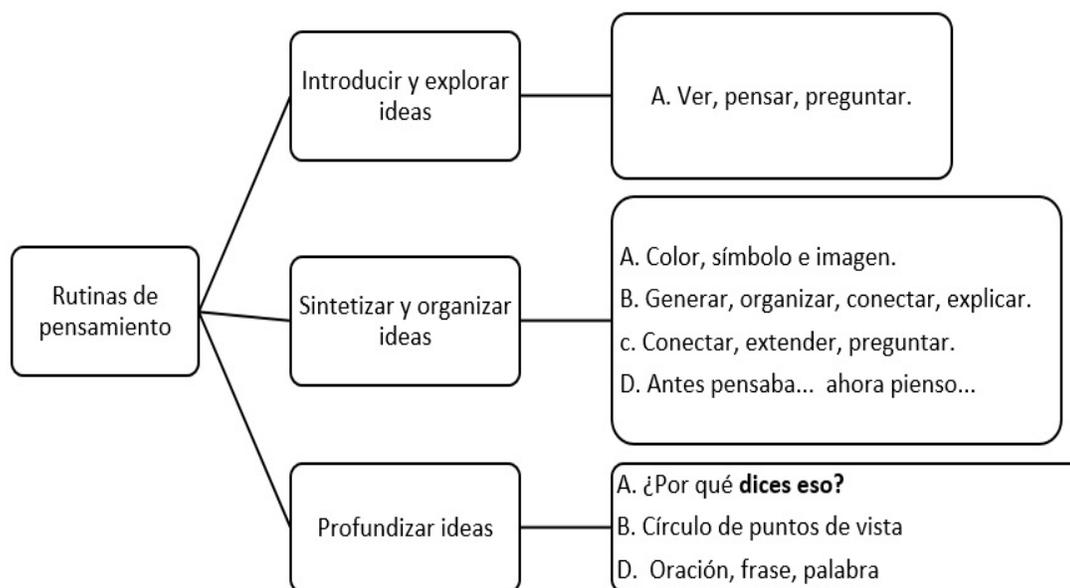


Figura 9. Clasificación – Rutinas de pensamiento.

Nota. Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. Morales y Restrepo. (2015).

Los mapas conceptuales

Para Cadenas (2002):

Los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de lo aprendido y ordenado de una manera jerárquica. El conocimiento está organizado y representado en todos los niveles de abstracción, situando los más generales e inclusivos en la parte superior y los más específicos y menos inclusivos en la parte inferior, por tanto, se convierten en una herramienta para “aprender a aprender” y como consecuencia, herramienta para favorecer la comprensión lectora. (p.5)

Es este sentido, los mapas conceptuales sirven de herramientas para de forma organizada, gráfica y jerárquica sintetizar ideas y conceptos claves sobre un tema determinando, permitiendo al igual que las rutinas de pensamiento desarrollar procesos metacognitivos tanto en el profesor como en los estudiantes que las implementen.

-Aplicaciones de los mapas conceptuales

De acuerdo a Ontoria (1995) (citado por Cadena, 2002) el mapa conceptual puede ser utilizado por profesores y estudiantes en varios aspectos dentro y fuera del aula de clase.

- Por el profesor:

-Como organizador previo de los contenidos

En este sentido su uso está perfectamente indicado en la planificación del currículo y también como organizador previo puede ser la base de una exposición del contenido facilitando así el canal de comunicación entre el profesor y el alumno, ya que ayuda a la integración de la información aportada dentro de una estructura visual organizada.

-Como diagnóstico previo

Como diagnóstico previo del grado de organización de los conocimientos de los alumnos, antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva unidad didáctica, por lo cual puede emplearse el mapa conceptual para:

1. Dado el concepto que el profesor estime más general en una nueva unidad didáctica, el alumnado tratará de hacer un mapa conceptual desarrollando sus relaciones con otros conceptos incluidos en él según su concepción inicial. Cuando la actividad se realiza en primer lugar de forma individual permite también hacer el diagnóstico de forma individualizada.

2. Otra fórmula para diagnosticar equívocos, ideas más definidas, o en el mejor de los casos una buena organización de las ideas previas, consistiría en entregar al alumnado un listado de los conceptos clave de la nueva unidad didáctica y pedirles, que los organicen en un mapa conceptual, a nivel individualizado. Ontoria (citado por Cadena, 2002)

- Por el estudiante:

-Para tomar conciencia

De sus conocimientos previos sobre unidad o tema dados, cuando antes de iniciar las actividades de enseñanzas-aprendizaje en la unidad didáctica realiza la estructuración mediante el mapa de sus conocimientos iniciales sobre el tema o unidad.

-Para estructurar la nueva información

En esta actividad es aconsejable que el alumnado realice la síntesis estructurada que supone el mapa conceptual en primer lugar, de forma individual, en segundo lugar, conviene consensuar en pequeños grupos la organización del mapa, para terminar en tercer lugar consensuando a nivel de gran grupo una configuración compartida del mapa.

-Como resumen

Como resumen o esquema visual de contenidos mejora la comprensión, así como el conocimiento estructurado y profundo de lectura, trabajos, prácticas educativas, proyectos o

cualquier tipo de investigación, tanto propia como ajena. Cuando el mapa ha sido confeccionado por el mismo estudiante la comprensión, al menos hasta el nivel estructuración a que haya llegado, queda asegurada. Ontoria (citado por Cadena, 2002)

-Los mapas mentales

Para Buzan (1996) (citado por Araujo, 2011) creador de este concepto:

Los mapas mentales son una expresión del pensamiento irradiante y son por lo tanto una función natural de la mente humana. Esta es una poderosa técnica grafica la cual proveen de una llave universal para liberar el potencial del cerebro. Los mapas mentales pueden ser aplicados a cada aspecto de la vida donde el aprendizaje mejorado y el pensamiento claro mejoran el rendimiento humano. (p.59)

Del mismo modo Ibarra (2002) expresa:

“Mapear” significa plasmar en papel lo que aprendemos, porque imita el proceso de pensamiento, organizamos la información de manera creativa a través de palabras, dibujos y símbolos, asociando y generando ideas. “Mapeando” experimentamos un “aprendizaje acelerante” porque asociamos todas nuestras experiencias para recordar con mayor facilidad; creamos nuevas conexiones neuronales y mejoramos nuestra habilidad de análisis, síntesis, retención de la memoria, imaginación y creatividad, entre otras. (p.5)

En consecuencia, los mapas mentales, se convierten en una herramienta importante para el proceso de comprensión lectora, puesto que permite la organización de las ideas y pensamientos de forma didáctica para los profesores y llamativa para los estudiantes.

Es pertinente establecer que las herramientas expuestas serán utilizadas por los profesores investigadores. En primer lugar, teniendo en cuenta que estos son guías y orientadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. Lo anterior posibilita al estudiante a implementar este recurso, generar comprensiones y aprender a construirlos a medida que lo haga el profesor, para el cual, este proceso le sirve como instrumento de renovación en su práctica

pedagógica. A continuación, se relaciona en la Figura 10, la utilización de las herramientas planteadas en el desarrollo de cada una de las estrategias metacognitivas de acuerdo a sus funcionalidades:

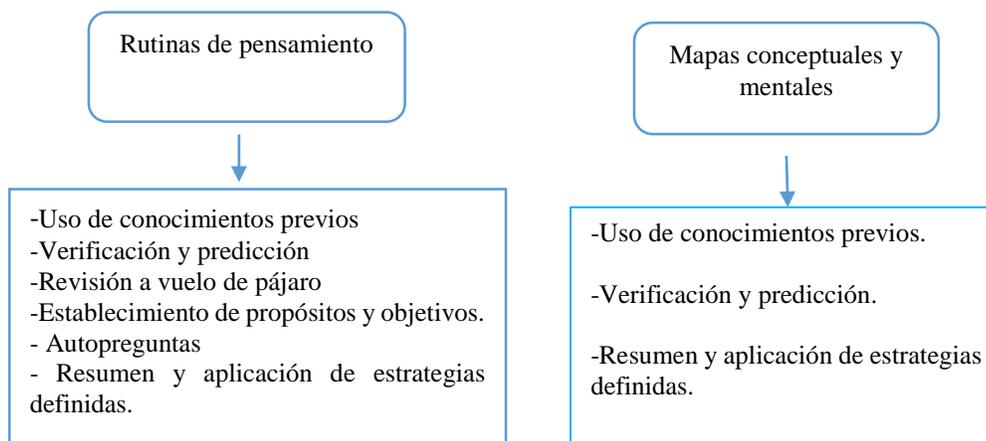


Figura 10. Herramientas de enseñanza para implementar estrategias metacognitivas de comprensión lectora.

Cabe resaltar que los mapas conceptuales y mentales serán implementados como herramientas para estudiantes como se explicó en la Figura anterior, al igual que para organizar los temas o tópicos a desarrollar y establecer un diagnóstico por parte del profesor.

2.2.1.1.2. Control metacognitivo

El control metacognitivo hace referencia a la capacidad que se tiene de ejecutar de forma organizada el desarrollo de las estrategias que se consideran adecuadas para el logro de un determinado objetivo. No solo es necesario el conocimiento de ellas, sino la forma como se van a plantear de manera que resulten efectivos para la resolución de problemas o situaciones de aprendizaje. Respecto a esto Mateos (2001; citado por Heit, 2012) expresa: “La habilidad para controlar su propio aprendizaje es la diferencia entre aprendices más competentes y aprendices menos competentes” (p.86).

Heit (2012), clasifica los procesos de control metacognitivo, teniendo en cuenta el momento en que estos se ejecutan en torno al desarrollo de una tarea, de la siguiente manera:

- **Planificación (antes)**

Supone elaborar un modo de proceder, detallando las tareas a realizar para alcanzar la meta del aprendizaje. En este momento se plantean interrogantes como: qué se espera aprender/lograr; determinando con qué recursos cuenta: materiales y humanos, conocimientos previos; de qué manera guiará su estudio y cómo resolverá la relación tiempo-esfuerzo requeridos por la tarea.

- **Supervisión (durante)**

En este momento se recibe información acerca del estado en que se encuentra el conocimiento: Esta información será decisiva para su regulación efectiva, ya que permitirá continuar o replantear el camino hacia la meta de la tarea en cuestión.

- **Evaluación (después)**

Este momento permite establecer consideraciones sobre la tarea ejecutada, cumplimiento de los objetivos y los procesos que se llevaron a cabo para lograrlos. Por otro lado, Ríos (1999) (citado por Castellón et al., 2015):

Incluye dentro del proceso de planificación: los conocimientos previos como requisito básico para la comprensión lectora, que son la línea base sobre la que se construye y se añade la nueva información; los objetivos de la lectura; y el plan de acción donde se seleccionan las estrategias a utilizar de acuerdo con los conocimientos previos y con los objetivos de la lectura. (p.43)

Del mismo modo, Puente (1994) (citado por Castellón et al., 2015) expone que la fase de supervisión:

Es el proceso de comprobación, sobre la marcha, de la efectividad de las estrategias de lectura que se están usando. Requiere que el lector se pregunte constantemente sobre el desarrollo de su

proceso de comprensión, lo cual supone verificar si se está aproximando a los objetivos, detectar cuándo se enfrentan dificultades y seleccionar las estrategias para superarlas. (p.43)

En cuanto a la evaluación lectora Valles (1996) (citado por Castellon, et al., 2015) expresa: “es necesario reflexionar sobre la eficacia de las estrategias empleadas para comprender e inducir a formularse preguntas para la comprobación de lo que se ha aprendido” (p.44).

En este sentido Ríos (1991) plantea que para la evaluación de los resultados logrados se pueden hacer las siguientes preguntas: ¿cuándo terminaste de leer?, ¿cómo comprobaste si lo habías aprendido?, ¿qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?

A través de la Tabla 7, se determina la influencia de los momentos expuestos dentro del control metacognitivo y algunas estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora.

Tabla 7
Influencia de las estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora.

MOMENTO	ESTRATEGIA METACOGNITIVA	DESCRIPCION	¿COMO INFLUYEN LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS?
Planeación	Predicción y verificación	Hacer una revisión anticipada del material por aprender (texto).	Desarrollando el pensamiento inferencial (deduce).
	Revisión a vuelo de pájaro.	Examinar rápidamente la forma y estructura del texto sin entrar en detalles.	Desarrollando el pensamiento inferencial (deduce, predice, organiza, sistematiza).
Supervisión o monitoreo.	Autopreguntas.	Generar preguntas que permitan promover la comprensión del texto, para constatar qué tanto se ha aprendido.	Promoviendo la comprensión activa, proporcionando al lector un propósito para la lectura.
Evaluación.	Resumen y aplicación de estrategias definidas.	Controlar y evaluar el proceso de comprensión de lectura a través del resumen del contenido en diversos puntos de la historia.	Fomentando el pensamiento crítico (evalúa, critica, compara, sintetiza, fundamenta, argumenta, justifica).

Nota. Fuente Castellón, Cassiani y Díaz J. (2015, p.47). Estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes de 6° grado.

Además de lo anterior, es importante establecer que los momentos de control metacognitivo son ejecutados en el proceso de enseñanza durante este proceso de investigación, permitiendo así, la utilización de la metacognición en la práctica pedagógica de los profesores investigadores, en cuanto se desarrolla una planeación rigurosa de las actividades a realizar, se supervisa estas acciones, sus incidencias en el proceso de aprendizaje y de comprensión lectora de los estudiantes y se evalúan los resultados generados tras la implementación de estas estrategias para desarrollar planes de mejoramiento y retroalimentación, como se muestra en la Tabla 8 .

Tabla 8

Incidencias del control metacognitivo en la práctica pedagógica.

Practica pedagógica	
Momento	Acciones en el aula
Planeación	Se organiza el tópico a desarrollar, estableciendo metas de comprensión a través de actividades, de igual forma se establecen las estrategias a utilizar para el logro de estas.
Supervisión	Se realiza monitoreo constante de las actividades que se están desarrollando. Ejecución de preguntas relacionadas al tópico -Retroalimentación
Evaluación	Se determina: - si las estrategias utilizadas lograron alcanzar las metas planteadas. - Si es necesario retroalimentar el tópico o replantear la utilización de estrategias diferentes. - Si se organizan planes de mejoramiento y que estudiantes lo necesitan.

Nota. Elaboración propia

2.2.2. La comprensión lectora

Para un análisis detallado de esta variable, es necesario establecer conceptos que permitan comprender las acciones que orientan hacia el desarrollo de dicho proceso en los estudiantes, por tanto, a continuación, se exponen estas concepciones desde lo más general hacia lo más específico.

- Competencias comunicativas

Las competencias comunicativas pueden definirse como la habilidad que tienen los seres humanos para relacionarse e interactuar con las demás personas y su entorno, tomando como punto de partida el reconocimiento de su propio ser.

Para Girón y Vallejo (1992; citado por Hernández y Echenique, 2017) “La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (p. 14). En este sentido, la importancia de estas competencias radica en la posibilidad de dar a conocer lo que pensamos, sentimos y deseamos, además de reconocer de igual manera estas acciones en otras personas.

-La Lectura

Lerner (2008) plantea:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (p.3)

En este sentido, la lectura no consiste en la simple decodificación de palabras, sino que es un proceso reflexivo donde el lector como agente activo debe estar en la capacidad de realizar un análisis crítico, conectar sus conocimientos previos y experiencias con aquello que el autor comunica.

Para Solé (1992) “La lectura es un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos y de su capacidad de inferir determinados significados” (p. 56). Por tanto, además de ser un proceso dinámico y activo, su propósito es el de construir significado y relacionar los

conocimientos previos del lector con lo que se expresa en el texto. A partir de este proceso, se pueden generar hipótesis y predicciones que conllevan a quien lee a construir nuevos saberes.

En esta misma línea, Jolibert (1991) afirma: “leer es interrogar un texto, es decir, construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza, y de estrategias pertinentes para articularlas” (p.15).

Por lo cual, al leer se está interactuando con el texto, generando la posibilidad de plantearse interrogantes y establecer hipótesis que permitan extraer y comprender la información que el autor quiere transmitir y así construir un significado propio.

Cabe destacar que es necesario que el estudiante implemente las estrategias pertinentes que le ayuden realizar un proceso de lectura eficaz, puesto que, si las desconoce simplemente estaría decodificando una información planteada. Por tal motivo, es de suma importancia que desde la institución educativa el profesor motive a los estudiantes hacia el desarrollo de actividades que le permitan realizar una lectura comprensiva, de igual forma a que estos entiendan su importancia no solo en el ámbito escolar sino en todos aquellos de la vida cotidiana (personal, social, laboral).

-Comprensión lectora

|La comprensión lectora es considerada una actividad de suma importancia dentro del ámbito sociocultural, familiar y escolar de los seres humanos.

Desarrollar un buen nivel en esta competencia dentro del entorno social, le permite al individuo comprender y enfrentar diversas situaciones que se le presenten en su vida cotidiana; en cuanto al entorno escolar, permite que el estudiante tenga un mejor rendimiento y comprensión en todas las áreas del conocimiento. Solé (1992), define la comprensión lectora “como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Ello implica, además, que las personas sepan evaluar su propio rendimiento” (p.37). En este orden de ideas, este

proceso consiste en una construcción de un significado propio del lector a partir de sus experiencias y conocimientos previos y la información que se presenta en el texto. Por tanto, la comprensión lectora es un proceso complejo que como afirma Mateos (2001):

Depende en parte, de los conocimientos que el lector posea sobre el tema específico acerca del cual trate el texto, sobre el mundo general y sobre la estructura del texto y, en parte, de los procesos y estrategias que use para coordinar su conocimiento previo con la información textual y para adaptarse a las demandas de la tarea. (p. 62)

De igual manera, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) (citado por Díez y Clemente 2017), define la Comprensión Lectora como “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (p.23).

En este sentido, desarrollar esta competencia desde los primeros años de la edad escolar, permite a los niños despertar interés y motivación por la lectura, además de adquirir las herramientas necesarias que le permitan fortalecer y participar activamente en su proceso de aprendizaje y en la construcción de sus propios conocimientos.

-Niveles de comprensión lectora

Para la evaluación de la Competencia Lectora el MEN (1998), a través de los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana, ha establecido tres categorías con el propósito de caracterizar el nivel de lectura en que se encuentran los estudiantes. Los niveles de comprensión lectora a los que se hace referencia son: literal, inferencial y crítico intertextual.

-Nivel literal:

Se refiere a la comprensión explícita de lo que el autor comunica en el texto, implica

distinguir las ideas principales de las ideas secundarias.

Para Federick (citado por Osorio, Funez y Berrocal, 2017) este nivel:

Es el nivel básico del que dependen los otros niveles. En él, la lectura se enfoca en las ideas que expresa el texto. La comprensión literal supone la identificación de información que aparece explícita en el texto; leer de forma literal permite determinar la idea principal del texto, identificar personajes o recordar detalles como fechas, entre otros. Para alcanzar este nivel es necesario comprender correctamente el significado de las palabras, las oraciones y los párrafos (p.37).

Por consiguiente, los estudiantes que se encuentren en este nivel de comprensión lectora realizan interpretaciones con base al texto leído y la significación que esté presente con relación a su contenido.

- **Nivel inferencial:**

En este nivel se logra interpretar información que no se encuentra explícita en el texto, el lector hace uso de los saberes o conocimientos previos y está en la capacidad de establecer relaciones entre sus conocimientos y experiencias de su vida cotidiana, con los conocimientos que tiene sobre el texto. Según Davis, (citado por Osorio, Funez y Berrocal, 2017) este nivel:

Se fundamenta en el nivel literal y sirve de base para los otros niveles de comprensión. En este nivel se aprovecha la información que comunica el texto para obtener una nueva. Se profundiza más en el significado de la lectura, se interpretan los hechos, se establecen generalizaciones y se elaboran definiciones. Requiere que el lector examine las palabras del autor y que lea entre líneas para comprender lo que no está explícito en el texto. (p.38)

En este nivel, los estudiantes construyen sus propias concepciones sobre los acontecimientos que se desarrollan en el texto, desarrollan pensamientos sobre estos, que le ayudan a comprender lo que el autor quiere manifestar través de la palabra escrita.

- **Nivel crítico:**

En este nivel, el estudiante es capaz de identificar la intención del autor y asumir una posición frente a lo que expresa en el texto. El lector reconoce características del contexto en donde sucede el texto y emite juicios sobre lo leído.

De lo anterior, Vallés (1998) (citado por Cáceres y Cruzata, 2016) expresa:

Es un tipo de comprensión que exige haber superado la comprensión literal y la inferencial. En este tipo de comprensión, el lector es quien, de juzgar y valorar las ideas del texto a modo personal, relacionándolas a su vez con sus experiencias propias. (p.12)

Por tanto, en este nivel los estudiantes desarrollan reflexiones sobre los textos que leen, relacionándolos con su vida cotidiana. Esto les permite construir diferentes posturas frente a ellos, teniendo como base sus conocimientos previos.

Es importante establecer que los niveles mencionados se van desarrollando de forma secuencial en los estudiantes, no se puede adquirir un nivel de comprensión crítico sin haber desarrollado el literal e inferencial. Por lo que es importante identificar qué factor o factores son los que influyen en el estudiante, para que este no logre avanzar en cada uno de estos procesos.

-Factores que influyen en las deficiencias de comprensión lectora

Los factores que influyen en las deficiencias de la comprensión lectora, en los cuales se orienta este proceso investigativo, tienen origen en los estudios desarrollados por Defior (1998).

En la Tabla 5, se especifican cuáles son y la definición que plantea esta autora para cada uno de ellos. Es importante resaltar que en este trabajo de investigación se busca la identificación de estos factores, como un proceso clave en la metacognición sobre el pensamiento mismo del profesor que antecede su práctica, teniendo en cuenta que el conocimiento de las posibles causas de las deficiencias permite identificar estrategias pertinentes para mejorarlas, fortaleciendo de esta manera los procesos pedagógicos.

Capítulo III

3. Metodología

3.1. Enfoque

El enfoque de esta investigación es de carácter cualitativo y comprensivo, porque esta ajena a procedimientos estadísticos, pero si tiene la intención de observar, reflexionar, y comprender la realidad del aula de clase a partir de la experiencia. Este tipo de enfoque permite según Bello (2011):

Entender los significados y percepciones construidas en la interacción de profesores y alumnos desde sus particulares posiciones y preconceptos. Para esto se utilizará la perspectiva del interaccionismo simbólico, con el fin de comprender los significados producidos por los profesores a partir de su interacción con el medio y la forma como estos significados son reflejados en el “otro”, en este caso sus estudiantes. (p.46)

Con esta investigación se tiene la intención de implementar una propuesta educativa de enseñanza a partir de las estrategias metacognitivas para comprender las experiencias individuales y colectivas, la aceptación de la diferencia y de la singularidad de los estudiantes como la del grupo y así lograr acercarnos a la realidad del contexto educativo y de forma simultanea mejorar la

comprensión lectora de los estudiantes. Por lo anterior en esta investigación la recolección de datos mantiene un diseño longitudinal porque permite reunir datos en dos o más momentos por que se busca demostrar la secuencia temporal de la transformación de las prácticas pedagógicas, la toma repetida de diferentes muestras provenientes de la misma población, depende de las observaciones y análisis de la situación que se estudia, por ello la narración se convierte en prioridad antes que la cuantificación.

Como lo afirma Hernández, Fernández y Batista (2006) (citado por Báez, 2015):

La recogida de datos no se lleva a cabo a partir de la medición numérica o métodos estandarizados, al contrario de lo que sucede con el enfoque cuantitativo, sino que ellos dependen de distintos tipos de conversaciones y observaciones que se dan al interior de la situación, fenómeno u objeto estudiado". (p. 88)

Es así como a través de la narración se puede dar explicación a las problemáticas que surgen en contextos determinados y a las variables culturales que influyen significativamente en procesos y resultados formativos.

En esta investigación cualitativa, la interpretación y la comprensión son necesarias para la recolección de datos que se realiza a través de un proceso de reflexión donde el investigador interactúa con los participantes y busca respuestas a preguntas que se centran en la experiencia; es así como este enfoque busca describir, interpretar y transformar las prácticas pedagógicas partiendo de los sucesos surgidos en el entorno de aula.

3.2. Diseño

La investigación acción es la estrategia de trabajo decidida por el equipo de investigación como la más adecuada para realizar esta propuesta pedagógica, ya que el objetivo es transformar la práctica a partir de la reflexión continua; además se busca explicar desde la propia realidad

escolar las debilidades y fortalezas del proceso académico, para generar desde ella misma cambios significativos en sus resultados.

Para Elliott (1993; citado por Latorre, 2005) “la investigación-acción permite «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma»”(p.24), es decir que la investigación-acción nos permite el estudio de las practicas pedagógicas y del contexto de aula mediante un proceso de investigación con pasos de espiral constante donde se planea, interviene, evalúa y reflexiona (ciclo PIER), esto permite al grupo de docente sostener un diseño experimental donde se investiga e interviene al mismo tiempo, para comprobar los efectos de su intervención específica a través de la reflexión con el fin de mejorar las practicas pedagógicas.

Según autores como Lewin (1946), Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988), este método consiste en una espiral o ciclo de investigación que se encuentra constituido por las fases de: planificar, actuar, observar y reflexionar. Las etapas se suceden en un mismo orden y se encuentran relacionadas entre sí. Por tal motivo el objetivo del método de investigación, se enmarca en la reflexión de la práctica. Al respecto, Elliot (1993; citado por Latorre, 2015) la define como:

Una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (p.36)

De manera que este método, permite la reflexión de la práctica al momento de observar y comprender problemas de la cotidianidad del aula, con el fin de alcanzar su propósito, el cual es

implementar acciones pedagógicas en busca de dar soluciones que permitan mejorar las prácticas de aula.

Por consiguiente, desde la práctica pedagógica la Investigación-acción, permite trabajar en la problemática identificada, desarrollando y ejecutando un plan de acción, para luego reflexionar y evaluar las acciones ejecutadas con el propósito de obtener óptimos resultados en el proceso de enseñanza, convirtiéndose la investigación en un ciclo de mejoramiento constante.

3.3. Alcance

La investigación tiene un alcance descriptivo, según Hernández et al. (2014) “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80). Por esta razón esta investigación se centra en el análisis a partir de la observación, diagnóstico y reflexión sobre diversas situaciones de aula, con el fin recolectar datos que permitan la descripción de las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras.

Este trabajo de investigación no busca generalizar ni universalizar sus resultados, sino que pretende explicar cualitativa y comprensivamente los hallazgos para validar los procesos de intervención en el aula que posibilitan cambios significativos en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la investigación es Descriptiva y de Intervención puesto que pretende recoger información que describan como la implementación de estrategias de enseñanza transformarían la práctica pedagógica en beneficio de potenciar la comprensión lectora de los estudiantes.

3.4. Población

Esta investigación se desarrolla con un grupo de 117 estudiantes de la I.E.S.R.A, los cuales se encuentran a cargo de las profesoras investigadoras, quienes a través de la implementación de estrategias metacognitivas buscan la transformación de la Práctica pedagógica y potenciar la

comprensión lectora en estos estudiantes. A continuación, en la Tabla 9 se especifica aún más sobre la población partícipe en este trabajo.

Tabla 9
Población participante en el trabajo de investigación – Año 2018

Profesora investigadora	Área de desempeño	Grado	Mujer	Hombre	Total Número de estudiantes
Blanca Caro Herrera Lic. En Ed. Básica (10 años de experiencia)	Todas las áreas	4°03	15	13	28
Katerine Manga Cogollo Abogada (6 años de experiencia)	C. Sociales	9°02	13	15	28
M del Pilar Gámez Maestre Lic. en Ed. Básica (12 años de experiencia)	Todas las áreas	4°01	19	8	27
Sunaima Castro Montenegro Lic. en Ed. Básica (5 años de experiencia)	L. Castellana	8°01	24	10	34

Nota. Elaboración propia.

3.4.1. Contexto

El proceso de enseñanza que se imparte en el aula, no debe ser ajeno a las situaciones reales que viven los estudiantes. Asimismo, la finalidad del profesor no puede limitarse únicamente a impartir una serie de conocimientos y teorías que muchas veces el estudiante no le encuentra sentido; sino que por el contrario, el proceso de enseñanza del educador debe trascender el aula de clases, es decir, realizar una reflexión continua de su práctica pedagógica que le permita conocer y comprender el contexto en el que interactúan los educandos, con el propósito de implementar actividades y estrategias de enseñanza adaptadas a sus necesidades, intereses y estilos de aprendizaje, que le permitan alcanzar los objetivos propuestos.

En este orden de ideas, se puede afirmar, que tener un conocimiento a fondo del contexto, además de permitirle al docente contribuir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes, también le permitirá identificar diferentes elementos propios de éste que favorecen u obstaculizan su práctica pedagógica y establecer posibles soluciones para el fortalecimiento y mejoramiento de la misma. Al respecto, Bedmar (2009) afirma:

Ignorar las variables del contexto, deterioran sin duda la coherencia interna de la programación didáctica e influirá negativamente en su aplicabilidad y validez. La naturaleza de cada una de las variables y la intención que se dé entre ellas nos indicaran hasta qué punto nuestros propósitos educativos son asequibles. (p.1)

Con relación a lo expuesto por el autor, se reafirma la importancia que tiene el conocimiento del contexto en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes; por su parte, el maestro debe ir más allá de la enseñanza de saberes, es decir, de conocer las necesidades de los educandos con el fin de aplicar estrategias contextualizadas para generar ambientes de aprendizajes propicios que permitan despertar su interés y motivación.

3.4.1.1. Contexto local, socioeconómico, familiar, institucional y de aula

El municipio de Albania, ubicada en el departamento de La Guajira, tiene residenciados 24.000 habitantes, de los cuales 5.064 pertenecen a la etnia wayuu. Teniendo en cuenta el índice de crecimiento de la población según el DANE (2005) expuesto por el Ministerio del Interior, este municipio presenta una extensión territorial de 425 km², distribuidos en 38 km² de zona urbana y 387 km² en zona rural. Limita por el norte y este con Maicao y Venezuela; por el sur con Fonseca, y al suroeste con Hatonuevo; al oeste con Riohacha y Hatonuevo.

Por otra parte, se encuentra sobre una cuenca carbonífera que en la actualidad está en la etapa de explotación, por esta razón, la principal actividad económica de la población es la

minería debido a que las reservas de carbón en el subsuelo de este municipio, han permitido un escenario favorable para la ejecución del proyecto minero a cielo abierto denominado CERREJÓN, y aunque promete mejoras de las condiciones sociales y el crecimiento de la economía local, no deja de causar inconformismo por múltiples factores ambientales que impulsan el rechazo de la comunidad.

La Institución Educativa San Rafael, está comprendida por un total de 1540 estudiantes que presentan una diversidad étnica y cultural. Teniendo en cuenta que un 10% son indígenas pertenecientes a la etnia wayuu y un 30% son oriundos de diferentes zonas del país (información suministrada por la secretaria académica de la I.E. San Rafael de Albania).

Los primeros generalmente viven en la zona rural del municipio en pequeñas rancherías y deben recorrer grandes distancias para llegar a la institución; los segundos, son el resultado de la migración de sus familias a esta zona del país en busca de trabajo, puesto que en este territorio se encuentra ubicado en el complejo carbonífero cerrejón, el cual como se había mencionado antes, es la principal fuente económica de este municipio; lo que convierte a estos estudiantes en una población flotante, teniendo en cuenta que su estadía, está determinada por el trabajo de sus padres en esta empresa.

La IESRA, ubicada en la calle 4 N° 1B-175 barrio El Carmen, presta el servicio público educativo en los niveles de Preescolar, Básica y Media, cuenta con 60 docentes distribuidos de la siguiente forma: 5 docentes para preescolar, 15 docentes para la Básica secundaria y 40 docentes para la Ed. Básica y Media, además cuenta con 3 administrativos entre los que se encuentran la rectora, 1 Coordinador de Convivencia y 1 Coordinadora académica. La Institución tiene como fundamentos los valores y el respeto a las creencias, los cuales sustentan la misión y visión de la

Institución. Con relación a la misión, esta busca formar personas integrales, con calidad humana, académica e investigativa, capaces de desempeñarse en el campo laboral, a través de la generación y desarrollo de sus propios proyectos productivos, aplicando las competencias laborales generales y las tecnologías de la información al desarrollo de su entorno. En cuanto a la visión, la I.E San Rafael de Albania a 2020, busca ser reconocida como una institución educativa líder en procesos y desempeños de calidad en los perfiles de sus egresados, vinculándolos a su entorno productivo y al mundo científico – tecnológico, con conciencia ciudadana y contribuyendo al desarrollo de su contexto.

El enfoque pedagógico de la Institución es Teórico-práctico adaptado al desarrollo intelectual del educando para mejorar los procesos de instrucción y de apoyo en la construcción de sus propios conocimientos, apoyado en un modelo Constructivista Desarrollista, a partir del cual el estudiante construye y reconstruye el conocimiento de la acción y realidad en la cual se desarrolla (Anexo 4). Sus principales exponentes son Dewey y Piaget.

A través de diversos registros académicos como las fichas de matrículas y observador, que contienen información personal del núcleo familiar del estudiante, se ha podido constatar que la mayoría son integrantes de familias disfuncionales, donde generalmente están al cuidado de abuelos, tíos o personas ajenas al núcleo familiar, quienes tienen un nivel académico bajo o son analfabetas y su actividad económica está directamente ligada con actividades de minería y comercio informal. Estos factores son influyentes de que los padres o personas a cargo, además de no tener el conocimiento requerido, no dediquen el tiempo necesario a sus hijos en las actividades extraescolares, lo que ocasiona que no se presenten avances significativos en el proceso de aprendizaje. Es necesario tener en cuenta, que la orientación de los padres es parte fundamental de la enseñanza y su omisión trae carencias que se reflejan en la escuela.

Por otro lado, relacionado al ambiente de aula, se tiene en cuenta las definiciones expuestas por De Longhi, (como se citó en Vanegas, Hernández, Soto, Orozco, 2013) donde lo clasifican en:

- Situacional: referido al medio socio-cultural, ambiental, institucional y el momento histórico.
- Mental: conformado por todo lo “no observable” como las representaciones y referentes sobre el tema.
- Lingüístico: Representado en el habla de profesores y alumnos, y en la terminología propia del contenido y su lógica.

En la Tabla 10 se muestra las características de cada componente contextual, de los grados partícipes de esta investigación.

Tabla 10
Características contextuales de los grupos participantes

GRADO	SITUACIONAL	MENTAL	LINGÜÍSTICO
4-03	<p>Curso conformado por 28 estudiantes, 13 niñas y 15 niños, que oscilan entre los 9 y 13 años</p> <p>-La mayoría de ellos vive en la zona urbana.</p> <p>-Pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2.</p> <p>El 30% de ellos son provenientes de otras partes del país.</p> <p>El 40% pertenece a familias reconstituidas.</p>	<p>Desarrollo de competencias: estudiantes en las etapas silábicas y silábicas-alfabéticas y en la lectura pre alfabético y alfabético.</p> <p>Presentan dificultad para comprender diferentes tipologías textuales y responder preguntas de nivel inferencial y crítico.</p> <p>Aspectos académicos: el 17% son estudiantes repitentes.</p> <p>-Aspecto convivencial: Las relaciones interpersonales son regulares</p>	<p>Escasez de vocabulario.</p> <p>Dificultad para expresar sus ideas en forma oral y escrita</p>

9-01	Estudiantes pertenecientes en su mayoría al estrato Socioeconómico bajo 1 Y 2 N° de estudiantes. 28. Edades entre los 13 y 15 años	Desarrollo de competencias: Deficiencia en la comprensión Lectora. Aspectos académicos: Su historial muestra que es un grupo sin repitencia. Aspectos convivenciales: Sus relaciones interpersonales estable y con buena disciplina.	Escasez de vocabulario. Dificultad para expresar sus ideas en forma oral y escrita.
4-01	Conformado por 27 estudiantes, 19 niñas y 8 niños, cuyas edades oscilan entre los 9 y 12 años -El 15% viven en la zona rural, el 3% son provenientes de diferentes zonas del país y el 82% vive en la zona urbana -La mayoría son de escasos recursos económicos -Pertenecen a familias disfuncionales	Desarrollo de Competencias: la lectura de los estudiantes se limita a la simple decodificación de palabras Presentan dificultad para comprender diferentes tipos de textos y responder preguntas de nivel inferencial y crítico.	Escasez de vocabulario. Dificultad para expresar sus ideas en forma oral y escrita.
8-01	Está conformado por 34 estudiantes, 10 niños y 24 niñas. -Procedentes de familias de bajos recursos. -Familias reconstituidas	Desarrollo de competencias: Presentan dificultades en hacer lecturas inferenciales en los textos y en el contexto. -Aspectos académicos: Es un grupo sin repitencia -Aspecto convivencial: Las relaciones interpersonales son regulares.	-Escasez de vocabulario. - Poco manejo en el lenguaje del contenido del área.

Nota. Elaboración propia.

Con base en lo anterior, se evidencia en estos grupos unas características similares en cada tipo de contexto:

- Contexto situacional: La gran mayoría de los estudiantes son de escasos recursos, habitan en la zona urbana y rural del municipio.

- Contexto mental: Presentan dificultad para comprender diferentes tipos de texto y responder a preguntas de nivel inferencial y crítico.

- Contexto lingüístico: evidenciado en la escasez de vocabulario y dificultad para expresar sus ideas en forma oral y escrita. A continuación, se relaciona el contexto de cada uno de los grados partícipes de esta investigación

En consecuencia, los contextos expuestos, influyen directa o indirectamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, reflejados de igual forma en su parte académica y disciplinaria, puesto que afectan sus actitudes frente a los procesos formativos planteados en el aula de clase; lo que indica que son esenciales y deben tenerse en cuenta al momento de realizar las planeaciones, definir estrategias, identificar la metodología y la técnica a utilizar. De igual forma brindan al profesor información pertinente relacionada con las deficiencias y posibles causas en la comprensión lectora que presentan los estudiantes de la I.E. San Rafael de Albania, teniendo en cuenta los aspectos contextuales que rodean a cada grupo participante de la investigación.

Por todo lo expuesto anteriormente, es importante resaltar que la problemática relacionada a la deficiencia de la Comprensión Lectora a la que se hace mención en esta investigación, además de hacerse notoria en las actividades que los estudiantes realizan, también se evidencia en los registros de diarios de campos (ver Anexo 5), aplicación de pruebas estandarizadas, encuestas realizadas a los docentes, observador del estudiante y documentos institucionales como el PMI (Plan de Mejoramiento Institucional) y el ISCE donde los profesores identifican dificultades y fortalezas del proceso académico y diseñan estrategias para mejorarlas.

3.5. Instrumentos para la recolección de la información

La recolección de la información en este trabajo de investigación es realizada a través de diferentes instrumentos desarrollados en las etapas de Diagnóstico, Propuesta pedagógica, Intervención y Evaluación de resultados como se muestra en la Tabla 11.

Estos instrumentos fueron seleccionados teniendo en cuenta el tipo de investigación y que sus características permitieran medir las categorías y evaluar a profundidad los datos de la investigación. En este orden, el primer instrumento fue la observación de los participantes para reflejar la realidad del aula y a partir de allí, la información recopilada y analizada fue la guía para la selección en campo de los demás instrumentos de acuerdo al desarrollo investigativo, cubriendo con ello los requerimientos conceptuales y metodológicos.

-Instrumentos en la etapa diagnóstica

Se realizó la sistematización, análisis y reflexión de información a través de la observación directa, los diarios de campo, el resultado de las pruebas estandarizadas, las planeaciones de clase, las encuestas (tanto a profesores como estudiantes) y los talleres de comprensión, esto con el fin de definir la realidad del aula, el problema de investigación y establecer una propuesta de intervención para ello.

- Instrumentos en la etapa de intervención

En la etapa de intervención se utilizó nuevamente los diarios de campo, los talleres de comprensión y las planeaciones para evidenciar el desarrollo de las actividades y los cambios observados en el aula y los participantes (Docentes y estudiantes).

3.5.1. Observación directa

“Se trata de una técnica de recolección de datos que tiene como propósito explorar y

describir ambientes... implica adentrarse en profundidad, en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, eventos e interacciones" (Albert, 2007 p.232) Es el investigador quien a través de sus sentidos percibe la realidad observada, la cual es sistematizada para llevar un registro o diario de campo.

A través de esta técnica se realizaron observaciones sobre la práctica pedagógica (incluyendo las estrategias, recursos y herramientas utilizadas, procesos de evaluación y ambiente de aula en el desarrollo de las clases) y las deficiencias en el proceso de comprensión de los estudiantes, las cuales fueron sistematizadas y organizadas a través de los diarios de campo.

3.5.1.1. Diarios de campo

Este instrumento permite sistematizar las experiencias para luego reflexionar sobre ellas. A través de él se guarda la información referente al desarrollo de la práctica pedagógica y demás categorías de análisis establecidas. Además, permite registrar las actitudes de los estudiantes con relación a la utilización de algunas estrategias pedagógicas e identificar el contexto relacionado al ambiente de aula y posibles factores causantes de la deficiencia en la comprensión lectora. Para lo anterior, se desarrollaron 14 diarios de campo por grupo, realizando 2 por cada semana en la etapa diagnóstica (del 20 febrero al 03 de marzo del 2017) y de intervención (del 23 de octubre al 10 de noviembre del 2017 y del 19 de febrero a marzo 02 del 2018).

3.5.2. Planeación Educativa

Permite establecer cómo se organizan las actividades pedagógicas en el aula, las características de las etapas realizadas en el desarrollo de la clase, las estrategias e instrumentos utilizados y la forma cómo se evalúan los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los

profesores involucrados en el trabajo de investigación. Se reflexiona sobre los cambios presentes en este instrumento a lo largo de la etapa diagnóstica y de intervención.

Cada profesora investigadora analizó al inicio de la investigación 2 de sus planeaciones desarrolladas con el fin de identificar los elementos antes mencionados. En cuanto, a la etapa de intervención se construyeron para cada uno de los grupos, dos (2) planeaciones para cinco (5) semanas con tres (3) sesiones de trabajo para cada una de estas. En ellas, se incluyeron elementos propios de la ECP y las estrategias metacognitivas que cada profesora considero pertinente para el desarrollo de cada tópico.

3.5.3. Encuestas

Fueron aplicadas dos encuestas en la etapa diagnóstica con preguntas abiertas y cerradas: la primera a 25 profesores; 3 de preescolar, 11 de básica primaria y 12 de secundaria, y la segunda a 50 estudiantes pertinentes a los grados 3°, 4°, 5°, 8° y 9°.

- Con relación a los docentes: este instrumento fue utilizado para recoger información referente a la práctica pedagógica de docentes que laboran en la Institución Educativa, sus impresiones y resultados relacionados a las estrategias que utilizan en el desarrollo de actividades enfocadas a la comprensión lectora en diferentes grupos y áreas.

- Con relación a los estudiantes: se aplicó con el propósito de indagar sobre sus impresiones relacionadas a las estrategias utilizadas por los docentes al realizar actividades de comprensión lectora, hábitos lectores e instrumentos disponibles para la ejecución de los procesos de lectura y escritura en su entorno familiar.

3.5.4. Pruebas estandarizadas

Estas pruebas son utilizadas para recolectar información pertinente sobre niveles de

lectura y comprensión lectora de los estudiantes e identificar en cual (es) componente (s) tiene mayor deficiencia. Se implementó una en la etapa diagnóstica y otra en la de intervención.

3.5.5. Talleres de comprensión lectora

Con este instrumento se sistematiza información referente a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, factores que influyen en la deficiencia de la comprensión lectora, niveles de lectura y comprensión y conocimiento de estrategias para la comprensión textual por parte de los discentes.

Tabla 11

Instrumentos utilizados en el trabajo de investigación, datos recolectados en la etapa investigativa y hallazgos

INSTRUMENTO	ANALISIS
Diarios de campo	<p>Los diarios de campo permitieron en la Etapa Diagnostica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar algunos factores que influyen en la deficiencia de la Comprensión Lectora (C. L.) de los estudiantes en los cursos 4-01, 4-03, 8-01 y 9-02. -Establecer que no se tenía en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes. - comprender que la falta de utilización de estrategias por parte del docente influye en la deficiencia en la C. L que presentan los estudiantes. - Sistematizar la información referente al desarrollo de la práctica pedagogía, metacognición y comprensión lectora (categorías de análisis establecidas en el trabajo de investigación. - Registrar las actitudes de los estudiantes con relación a la utilización de algunas estrategias pedagógicas. - Identificar el contexto relacionado al ambiente de aula. <p>Etapas de intervención</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar el impacto de las estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de los cursos 4-01, 4-03, 8-01 y 9-02. - Evidenciar los cambios generados en la práctica del profesor a partir de la implementación de las nuevas estrategias. <p>Realizar seguimiento a los avances y dificultades de los estudiantes.</p>
Planeaciones de clase.	<p>Este instrumento permitió establecer en la etapa diagnostica, deficiencias en cuanto a la relación de las estrategias desarrolladas por los profesores referentes al proceso de comprensión. Se identificó que la mayoría de las actividades planificadas eran orientadas a desarrollar generalmente el nivel literal de comprensión, dejando a un lado el inferencial y crítico, además que para la mayoría de talleres utilizados para este proceso se utilizaban textos narrativos. Por otro se pueden identificar que las planeaciones se constituían de actividades repetitivas y que el proceso de comprensión lectora se enfocaba en la básica primaria con mayor regularidad en el área de Lenguaje.</p> <p>En la etapa de intervención permitió evidenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambios significativos en cuanto a la estructuración de las actividades a planificar (Inclusión de Hilos conductores, tópicos generativos, metas de comprensión y valoración continua). - Implementación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora a través de rutinas de pensamiento, mapas mentales y conceptuales.

Encuestas -Docentes primara y básica. -Estudiantes cursos 4-01,4-03,8-01, 9-02.	Se desarrolló una encuesta tanto a profesores como estudiantes en la etapa diagnostica. En cuanto a los profesores, se identificaron las estrategias y herramientas utilizadas para desarrollar el proceso de comprensión lectora, percepciones con relación a este proceso referente a el nivel de sus estudiantes, capacitaciones desarrolladas por ellos asociadas a la competencia lectora y formas de evaluar este proceso. Con relación a los estudiantes permitió establecer las prácticas de lectura tanto en el aula de clase como en el hogar y algunos factores causantes en las deficiencias de la comprensión lectora (según las investigaciones desarrolladas por Defior ,1988).
Pruebas estandarizadas	Las pruebas estandarizadas fueron implementadas en la etapa diagnóstica y de intervención: En la etapa diagnóstica: Para identificar en primera instancia la competencia (Lectora) en la que la mayoría de los estudiantes presentaban deficiencias. Con base a esto se permitió establecer el componente en el cual los estudiantes presentaban mayor debilidad (Semántica). En la etapa de intervención: -Para darle seguimiento a los avances en cuanto a los niveles de comprensión de los estudiantes. En síntesis, lo anterior evidencio el nivel de comprensión que presentaban los estudiantes de los cursos 4-01,4-03,8-01, 9-02 y que generalmente las comprensiones desarrolladas de manera asertiva estaban enfocadas a preguntas cuyas respuestas se encontraban explícitamente en el texto.
Talleres de comprensión lectora	Estos talleres fueron desarrollados en la primera etapa para identificar el nivel de comprensión de los estudiantes, permitiendo establecer: - Conocimiento o no de estrategias de comprensión. - Identificación de factores causantes de la comprensión lectora (según las investigaciones desarrolladas por Defior ,1988). - En la etapa de intervención Se desarrollaron talleres de comprensión para ejecutar las diferentes estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura. Para lo cual se utilizaron diversas tipologías textuales. -se desarrolló una prueba diagnóstica final para identificar los avances, con relación a los niveles de comprensión lectora.

Nota. Elaboración propia

3.6. Etapas de la investigación

A continuación, se describen los momentos que hacen parte de este trabajo de investigación:

3.6.1. Diagnóstico

Es esta primera etapa, se organiza y planifica un cronograma de actividades, se escoge el diseño y la metodología investigativa, se establece el inicio de un marco teórico desde donde parte la investigación y se determina la población y la muestra. Además, de acuerdo a las características de la investigación se selecciona la técnicas y los instrumentos para la recolección de la información.

Así mismo, se dio inicio al trabajo de campo con el análisis de las pruebas estandarizadas, la implementación de la observación directa de los participantes y la sistematización de la práctica en los diarios de campo, con la finalidad de reflexionar sobre los datos obtenidos y así establecer causas y posibles soluciones a la problemática planteada.

3.6.2. Propuesta pedagógica

Teniendo en cuenta la reflexión realizada en la primera etapa, se diseña la propuesta pedagógica consistente en la modificación de la planeación educativa y la implementación en el proceso de enseñanza de estrategias metacognitivas para transformar la práctica pedagógica de cada una de las docentes investigadoras y potenciar la comprensión lectora de los estudiantes. Para esto, se incluyen en la planeación algunos elementos propios de la EPC y herramientas como las rutinas de pensamientos, los mapas mentales y conceptuales, con el fin de dinamizar y articular los procesos de enseñanza y aprendizaje, logrando la transformación de la práctica pedagógica y de forma simultánea potenciar el proceso de comprensión lectora.

3.6.3. Intervención

En esta fase se implementa la propuesta pedagógica diseñada en la etapa anterior, ejecutando acciones en el aula de clase que permitan responder a las preguntas de investigación y a los propósitos establecidos en los objetivos.

3.6.4. Análisis de resultados

En esta cuarta y última etapa se evalúan los resultados de la Intervención en el aula por cada una de los profesores investigadores. En ella analizan las incidencias de las estrategias, herramientas y materiales implementados en cada uno de los cursos donde desarrollaron la propuesta pedagógica. En este sentido, se reflexiona sobre los cambios generados tanto en la práctica del profesor, como en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes donde estos

desarrollan sus acciones, para así elaborar conclusiones y recomendaciones que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.

A continuación, se expone el plan de acción donde se especifican los procesos desarrollados a lo largo de las etapas del trabajo de investigación. En este se especifican las actividades y tareas realizadas, con los tiempos establecidos y descripción de resultados.

Este plan de acción se ejecutó por cada una de las profesoras investigadoras en los grupos donde ejecutan sus prácticas.

3.7. Plan de acción pedagógica

Tabla 12

Plan de acción desarrollado en el trabajo de investigación

PLAN DE ACCIÓN								
ETAPAS	MEDIOS O INSTRUMENTOS	ACTIVIDAD	TAREAS	FECHAS DE APLICACIÓN	DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS			
					4-03	9-02	4-01	8-01
D I A G N Ò S T I C O	Informes y planillas por periodo de las diferentes áreas académicas. Ver Anexo 1.	1. Análisis reflexivo de los resultados obtenidos en los informes académicos y las planillas de calificaciones de los estudiantes.	Utilizando los informes del periodo 1, 2 y 3 del año 2016, se analizarán las áreas y las dificultades presentadas en cada una de ellas con los estudiantes relacionados. -Con base a las planillas de calificaciones se observa las áreas donde la mayoría de los estudiantes presentaron un bajo desempeño (Ver anexo 1 y 2).	Del 16 al 20 de enero de 2017.	-En los informes académicos se establece que la mayoría de los estudiantes, presentaban dificultad en el proceso de comprensión textual en diferentes áreas (español, C. naturales, C. sociales, matemáticas). Ver Anexo 2. - Con relación a la planilla de calificaciones se evidencio que el área de español, es donde la mayoría de los estudiantes presentan un bajo desempeño. Ver anexo 1.	En cada uno de los periodos los estudiantes presentan dificultades académicas en las mismas asignaturas.	En los reportes enviados a la Comisión de Evaluación y Promoción, se evidencia las dificultades académicas que los estudiantes presentan en las diferentes áreas del conocimiento. Así mismo, el consolidado de las calificaciones en cada uno de los periodos académicos, muestran que el área de español, incluida Lectura crítica, es donde los	Se evidencia que los estudiantes presentan dificultades de comprensión lectora, puesto que registran resultados desfavorables en el área de lenguaje. Ver anexo 1.

							estudiantes presentan mayor dificultad (Anexo 1 y 2).	
	PRUEBAS ESTANDARIZADAS.	1. Búsqueda de información relacionada con los últimos resultados obtenidos en las pruebas Saber aplicadas por el ICES en los grados 3°,5°9°, correspondientes a los años 2013, 2014 y 2015.	1. Análisis reflexivo de los resultados de las pruebas saber en los años 2013, 2014 y 2015, en los grados tercero quinto y noveno y reportes evidenciados en el ISCE del año 2016. Para esta tarea se identifica la competencia comunicativa y el componente en el área de Lenguaje con mayor deficiencia (Ver Figuras 4 -5 y anexo 3).	De enero 30 a febrero 17 de 2017.	-Los resultados evidenciaron que en la competencia lectora es donde la mayoría de los estudiantes presentan debilidad. Lo mismo se presenta en el componente semántico el cual está relacionado a la comprensión de nivel inferencial.	Las pruebas estandarizadas como elemento para valorar el aprendizaje se desarrollan a partir del término competencias permitiendo así, arrojar a grandes rasgos las fortalezas y debilidades en el proceso educativo, lo que evidencio niveles de desempeño bajo en la comprensión lectora y esto nos permite de qué manera se puede ser más específico en la intervención pedagógica. Se detectó que existe una problemática latente en el desarrollo del proceso de comprensión	Los resultados evidenciaron que en la competencia lectora es donde la mayoría de los estudiantes presentan debilidad. Lo mismo se presenta en el componente semántico el cual está relacionado a la comprensión de nivel inferencial.	En la competencia comunicativa lectora los estudiantes presentan debilidad, mientras que la competencia escritora se muestra como una fortaleza. -En los componentes evaluados los que presentan debilidad son el semántico y pragmático, mientras que el componente sintáctico se refleja como una fortaleza. Los resultados del histórico de los años 2013, 2014,2015 en los grados noveno presentan un nivel insuficiente, superior al

						lectora de los 89 estudiantes, razón por la cual los resultados de estas pruebas en los últimos años no han sido los más satisfactorios y los estudiantes no llegan a los niveles de comprensión esperados en cada uno de los grados.		36%; en nivel mínimo, los valores oscilan entre el 47% y el 52%; en el nivel satisfactorio se tienen resultados entre el 12% y 5% siendo el cinco el porcentaje obtenido en el 2015 y por último en el nivel avanzado solo se ha logrado un 1% y fue alcanzado en el 2014.
		2. Selección de pruebas estandarizadas determinadas por el ICFES que permitan identificar los niveles de comprensión Lectora en que se encuentran los estudiantes y los componentes en los que presentan mayor dificultad	- Implementación de una prueba diagnóstica suministrada de manera gratuita en la página web del I.C.F.E.S. Esta consta de 36 preguntas con 4 opciones de respuesta. - Identifica el componente y el nivel de comprensión en que se		La prueba fue aplicada a 24 estudiantes. Se evidencia debilidad en el componente semántico en cuanto a la recuperación de información implícita en el contenido del texto. En el componente pragmático relacionado al reconocimiento de los elementos	Las pruebas diagnósticas suministradas en la página web del I.C.F.E.S. permitieron conocer el nivel de comprensión lectora (Literal) en el que se encuentran los estudiantes y poder así establecer las estrategias necesarias para fortalecer los mismos y	La prueba fue aplicada a 21 estudiantes; los resultados evidenciaron que entre el 71% y 90% presentaron dificultad (en el componente semántico relacionado con recuperar información explícita e implícita del texto (nivel inferencial);	El análisis realizado muestra que los estudiantes: - Interpretan información explícita en un texto, por tal motivo se le facilita la lectura a nivel literal. - Dificultad en la recuperación de información

			encuentran cada uno de los estudiantes (Anexo 6, 7 y 8).		implícitos de la situación comunicativa del texto y el componente sintáctico referente a la identificación de la estructura implícita del texto.	ayudar a los estudiantes a avanzar.	así mismo presentan dificultad en el nivel pragmático relacionado con reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa. También se evidencia dificultad en el nivel sintáctico, relacionado con reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	implícita y los elementos que constituyen el texto, por esta razón tienen dificultades a nivel inferencial. - Dificultad en la elaboración de un plan textual para la producción de un texto, en consecuencia presentan debilidad en el nivel propositivo.
D I A G N Ó S T I C O	OBSERVACIÓN DIRECTA (DIARIO DE CAMPO).	Observación de la práctica pedagógica.	Sistematización de las experiencias observadas en el aula de clase con relación a la práctica del profesor. En esta tarea se identifican: - Las estrategias e instrumentos utilizados para el desarrollo del proceso de comprensión	De febrero 20 a marzo 03 de 2017.	Se identifican una utilización repetitiva de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora (lectura individual y grupal) y la utilización de textos narrativos en la mayoría de las clases. - Se evidencia que las estrategias planteadas	Se identificó que las estrategias del docente eran repetitivas y monótonas que solo permitían una comprensión literal bloqueando toda iniciativa de aprendizaje, debido a que hacía hincapié a	Identificación de algunos factores que influyen en la deficiencia de la Comprensión Lectora -La falta de utilización de estrategias por parte de la docente, influye en la deficiencia de la C. L (Anexo 5).	Se evidencia clases magistrales en donde el propósito es seguir el desarrollo de contenidos. -Las estrategias no atienden a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

			<p>lectora (C.L.) en los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de comprensión desarrollado a través de las estrategias implementadas. - La incidencia de las estrategias implementadas en el desarrollo de la C.L. en los estudiantes (Anexo 25). 		<p>generalmente van orientadas al desarrollo del nivel literal, teniendo en cuenta que las preguntas están relacionadas a la información contenida en el texto de forma explícita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - se puede observar que al realizar preguntas cuya respuesta están explícitamente en el texto los estudiantes responde de manera acertaba, mientras que cuando estas están de forma implícita, presentan dificultad para hacerlo. - Se evidencia, dificultad en la decodificación y desconocimiento del significado de palabras en los textos. Ver anexo 9). - Se evidencia mayor 	<p>la memoria sin ningún tipo de comprensión. Las estrategias implementadas no están apuntando al desarrollo efectivo de las competencias lectoras de los estudiantes.</p>	<p>-Las clases impartidas por la docente son desarrolladas de manera magistral, donde los estudiantes se limitan a escuchar y a transcribir del tablero.</p>	<p>-Aunque se manejan estrategias, estas no fueron seleccionados pensando en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.</p>
--	--	--	---	--	--	--	--	--

					participación del profesor con relación a los estudiantes en las actividades desarrolladas.			
	PLANEACIÓN	Análisis de los elementos constitutivos de la planeación.	Identificar los elementos incluidos en la planeación y su objetivo con relación al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Ver anexo 10).	Del 06 al 30 de marzo de 2017.	-Se evidencia: -la organización de planeaciones con el fin de desarrollar los ejes temáticos. -la utilización de elementos en la planeación estipuladas por el M.E.N. como: Estándar, Competencias y logros. - la planeación de actividades, donde el profesor es quien tiene la mayor participación (clases magistrales). - La utilización de estrategias repetitivas (lectura del texto de forma individual y grupal) enfocadas a responder	El proceso de enseñanza se estaba desarrollando bajo el modelo tradicional, enmarcado en la monotonía de las actividades, con clases magistrales en las que el conocimiento era transmitido mecánicamente y en el que la memoria era pilar del proceso educativo.	Planeaciones constituidas por actividades repetitivas donde los estudiantes memorizan un concepto o contenido. Actividades a desarrollar sólo el nivel literal de Comprensión Lectora en los estudiantes. Además de las actividades desarrolladas en clases y las actividades extra clases, se realizan las evaluaciones de la temática trabajada al final de cada periodo, donde se asigna una nota numérica a cada estudiante	Se llevaba a cabo una elección del tema correspondiente al periodo en curso, se tenía en cuenta un objetivo y unas actividades a desarrollar, que en la mayoría de los casos concernía a la asimilación de una teoría.

					preguntas de forma literal. - la utilización de textos narrativos en la mayoría de las actividades planteadas. - la evaluación a través de la calificación de tareas, trabajos y exámenes escritos al final de cada temática desarrollada.		teniendo en cuenta los resultados obtenidos. No se tiene en cuenta los estilos ni ritmos de aprendizaje de los estudiantes La mayoría de preguntas sólo son planteadas por el profesor y se limitan a obtener un simple dato o concepto.	
	ENCUESTAS	Adaptación y aplicación de encuestas a docentes.	Aplicación de una encuesta a 3 profesores de preescolar 11 de la Básica primaria y 12 secundaria con el fin de identificar estrategias y herramientas utilizadas para desarrollar el proceso de comprensión lectora, percepciones con relación a este proceso referente a el nivel de sus estudiantes,	Del 03 al 07 de abril de 2017.	Los resultados de las encuestas demuestran que el 80% de los docentes no realizan cursos de capacitación relacionados con la Comprensión Lectora. Así mismo, la causa de esta deficiencia se la atribuyen al desinterés de los estudiantes y la poca colaboración por parte de los padres de familia	Los resultados de las encuestas demuestran que el 80% de los docentes no realizan cursos de capacitación relacionados con la Comprensión Lectora. Así mismo, la causa de esta deficiencia se la atribuyen al desinterés de los estudiantes y la poca colaboración por parte de	Los resultados de las encuestas demuestran que el 80% de los docentes no realizan cursos de capacitación relacionados con la Comprensión Lectora. Así mismo, la causa de esta deficiencia se la atribuyen al desinterés de los estudiantes y la poca colaboración por parte de	Los resultados de las encuestas demuestran que el 80% de los docentes no realizan cursos de capacitación relacionados con la Comprensión Lectora. Así mismo, la causa de esta deficiencia se la atribuyen al desinterés de los estudiantes y la poca colaboración por parte de

			capacitaciones desarrolladas por ellos asociadas a la competencia lectora y formas de evaluar este proceso (Ver anexo 11).		En cuanto a la utilización de estrategias, se evidencia que las implementadas por los docentes en su mayoría son de tipo tradicional debido que van direccionadas a recuperar información explícita del texto.	En cuanto a la utilización de estrategias, se evidencia que las implementadas por los docentes en su mayoría son de tipo tradicional debido que van direccionadas a recuperar información explícita del texto.	los padres de familia En cuanto a la utilización de estrategias, se evidencia que las implementadas por los docentes en su mayoría son de tipo tradicional debido que van direccionadas a recuperar información explícita del texto.	los padres de familia En cuanto a la utilización de estrategias, se evidencia que las implementadas por los docentes en su mayoría son de tipo tradicional debido que van direccionadas a recuperar información explícita del texto.
D I A G N Ó S T I C O		Adaptación y aplicación de encuestas a estudiantes.	Aplicación de una encuesta a estudiantes con el propósito de establecer prácticas de lectura tanto en el aula de clase como en el hogar y posibles factores causantes en las deficiencias de la comprensión lectora (Ver anexo 12).	Del 17 al 21 de abril de 2017.	La encuesta realizada evidencio que: Con relación a las prácticas de lectura en el aula, el profesor es quien generalmente hace las preguntas sobre el texto. En cuanto a las preferencias, la mayoría de los estudiantes respondieron que los cuentos y poemas son sus preferidos.	La encuesta coloco en evidencia la opinión y las percepciones de los estudiantes con respecto al uso de las estrategias de enseñanzas en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Los resultados de las encuestas evidenciaron que en cuanto a las prácticas de lectura en el aula de clases, el maestro casi siempre les hace preguntas sobre lo que leen. Así mismo, la mayoría de los estudiantes afirma que prefieren los libros de	En el análisis realizado se puede evidenciar que en el aula se llevan a cabo prácticas de lectura casi siempre, estas son en la mayoría de las ocasiones realizadas por los estudiantes. - Muy poco se utilizan o se aprovechan espacios diferentes,

					Referente a las prácticas de lectura en el hogar, los niños escogieron actividades como ver televisión o jugar que leer un texto.		cuentos, rimas o canciones. En cuanto a las prácticas de lectura en el hogar, los niños aseguran que prefieren actividades como jugar o ver televisión que leer un cuento.	como la biblioteca. -En el hogar leen algunas veces, pero solo con fines académicos.
	TALLERES DE COMPRENSIÓN	-Desarrollo de talleres de comprensión lectora, utilizando diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, instructivos, informativos, etc.) con preguntas de nivel literal, inferencial y crítico.	- Aplicación de un primer taller de comprensión lectora. -tipo de texto: narrativo Nivel de las preguntas: Literal e inferencial. -Aplicación de un segundo taller. - Tipo de texto: informativo - Nivel de las preguntas: literal, inferencial. -Aplicación de un tercer taller. Tipo de texto: instructivo Nivel de las preguntas:	Del 01 al 18 de agosto de 2017.	A nivel general se evidencio en los diferentes talleres desarrollados: - respuestas acertadas por la mayoría de los estudiantes en las preguntas realizadas a nivel literal, mientras que las que indagan de forma inferencial y critica fueron respondidas por menos de la mitad. - desconocimiento o del significado de algunas palabras utilizadas en el texto.		Dificultad en los estudiantes para resolver preguntas de nivel inferencial y crítico. El 71% de los estudiantes, sólo responden de manera asertiva preguntas de nivel literal asociadas en un texto narrativo Mayor dificultad de comprensión en los textos informativos, instructivos y descriptivos.	Se evidencia mayor comprensión en textos de tipo narrativo. - Poca utilización de estrategias de comprensión lectora.

			literal, inferencial y crítico (Ver anexo 13).		- deficiencia en la decodificación (lectura silábica). - Se evidencio que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel de comprensión literal y que tan solo 5 de 28 estudiantes comprenden de forma inferencial-Medio. - Dificultad en la comprensión de textos diferentes al narrativo.			
2.P R O P U E S T A P E D A G	PLANEACIÓN	Modificación de elementos y estrategias en las planeaciones a desarrollar.	-Inclusión de elementos propios de la EPC (Tópico generativo, hilos conductores, metas de comprensión y evaluación continua) y de estrategias metacognitivas en las planeaciones para potenciar el proceso de	Del 21 de agosto al 22 de septiembre de 2017.	Mayor organización de las actividades teniendo en cuenta las comprensiones que se quieren desarrollar en el estudiante. -desarrollo de actividades donde se orienta a una mayor participación del estudiante en el	Organización de la planeación con un conjunto de elementos de EPC orientados a transformar la práctica pedagógica involucrando procesos meta cognitivos para potenciar la comprensión lectora de los estudiantes.	Se reestructura la planeación teniendo en cuenta elementos de la EPC que permitan desarrollar la comprensión de los estudiantes y despertar motivación por el contenido a tratar.	Conformación del formato de planeación.

O G I C A			comprensión lectora en los estudiantes (Ver anexo 14).		desarrollo del tópico. -Planteamiento de una evaluación a través de criterios y una retroalimentación formal e informal a lo largo del desarrollo de la clase.			
3.I N T E R V E N C I Ó N	PLANEACIÓN	Análisis de la inclusión de elementos propios de la EPC en las planeaciones de clases.	-Análisis de la inclusión de elementos propios de la EPC y estrategias metacognitivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Ver Tabla 15).	23 de octubre al 10 de noviembre de 2017. 19 de febrero a marzo 02 de 2018.	se evidencia: -mayor participación de los estudiantes a través de la expresión de sus pensamientos de forma oral y escrita. - mayor acompañamiento del profesor en la construcción del aprendizaje por medio de una retroalimentación constante y asertiva. - trabajo colaborativo entre los estudiantes. -organización de planeaciones de acuerdo al proceso de	Planeaciones reestructuradas donde se incorporan elementos de la EPC, procesos de meta cognición para desarrollar procesos de comprensión lectora efectivos e integrales donde se tienen en cuenta objetivos de aprendizaje, la indagación, observación, saberes previos, estilos de aprendizajes, autonomía y reflexión de docente y estudiante	Implementación de estrategias metacognitivas con resultados favorables en el proceso de comprensión lectora Utilización de rutinas de pensamiento, mapas mentales y conceptuales. Retroalimentación constante por parte del profesor y de los estudiantes a través de la utilización de rúbricas	Los elementos incorporados permitieron planear clases que reflejan un propósito e intención claros. Además, se evidencia un engranaje en relación a dichos elementos.

					aprendizaje de los estudiantes. - se evalúa no se califica.			
	OBSERVACIÓN DIRECTA (DIARIO DE CAMPO).	-Registro de las acciones desarrolladas por el profesor en el aula, luego de la puesta en marcha de la propuesta pedagógica.	- Se sistematiza la información obtenida como resultado del desarrollo de las planeaciones realizadas por el profesor investigador. se observa: -incidencias en la práctica pedagógica de las estrategias e instrumentos implementados. -forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes (Ver Anexo).	Del 5 al 13 de marzo de 2018.	Se evidencia: -utilización de diversas estrategias y herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora. -orientación mas no imposición del profesor en el desarrollo de las actividades a lo largo de la clase. - una retroalimentación constante, orientada por una evaluación continua. -una planeación, seguimiento y evaluación de las actividades a desarrollar en el aula de clase, orientadas de acuerdo al proceso de aprendizaje de los estudiantes.	La investigación tiene como eje la reflexión de la práctica para mejorarla y esto se logró gracias a la observación objetiva que realizo el investigador, a través de un constante ciclo de acción, reflexión y evaluación y a la construcción de herramientas eficaces acorde a las necesidades de aprendizaje del estudiante.	Las prácticas pedagógicas del profesor son más activas, debido a que se aplican diversas estrategias y herramientas como las rutinas de pensamiento con el propósito de que los estudiantes mejoren la Comprensión Lectora Se evidencia mayor participación y motivación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades	-Guía en el proceso de aprendizaje de los Estudiantes, pero se le da relevancia a la participación y contribución de los estudiantes, permitiéndoles expresar sus pensamientos. -Las estrategias utilizadas permiten que los estudiantes tengan un acercamiento al conocimiento iniciando desde un umbral bajo que luego va tomando complejidad, al mismo tiempo que posibilitan el seguimiento de su aprendizaje.

	TALLERES DE COMPRENSIÓN	Desarrollo de talleres de comprensión lectora, utilizando diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, instructivos, informativos, etc.) con preguntas de nivel literal, inferencial y crítico (Ver anexo 15 y 16).	Análisis de los resultados obtenidos en los talleres de comprensión lectora con la implementación de las estrategias metacognitivas (Ver Tabla 17).	Del 18 de abril al 11 de mayo.	se evidencio: - progresos del nivel literal al inferencial en el 40% de los estudiantes. - progresos del nivel literal al crítico en un 25% de los estudiantes. Ver Figura - Utilización de estrategias metacognitivas al momento de realizar el proceso de comprensión (Uso de conocimientos previos, predicción y verificación, lectura panorámica).		Se evidencian resultados favorables en la realización de talleres de comprensión lectora relacionados con textos instructivos e informativos. Mejores resultados en las preguntas de nivel inferencial Mayor facilidad en los estudiantes para expresar sus ideas en forma oral o escrita.	La utilización de diferentes tipos de textos permitió que los estudiantes tuvieran un acercamiento a tipos de textos diferentes a los narrativos, gracias a ello las respuestas brindadas fueron mucho más asertivas. -Las estrategias planteadas teniendo en cuenta las preguntas previas, durante y después permitieron un mayor seguimiento del proceso de comprensión. -Las rutinas de pensamiento como oración,” frase y palabra”, “color símbolo imagen” facilitaron la

								comprensión de los textos gracias a que permitieron una excelente organización de la información.
4. A N Á L I S I S D E R E S U L T A D O S	PLANEACIÓN DIARIOS DE CAMPO PRUEBAS ESTANDARIZADAS TALLERES DE COMPRENSIÓN LECTORA.	Triangulación de la información recolectada con los diferentes instrumentos.	-Se realiza la lectura de la información recolectada por los instrumentos a la luz de las categorías (Tabla 15, 16 y 17).		-Practica pedagógica -Los cambios en la planificación de las acciones en el aula, han dinamizado los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesor es orientador de estos procesos donde la mayor participación la tienen los estudiantes. -La evaluación continua ha mejorado los resultados en el ámbito académico, ha disminuido estudiantes con nivel bajo en las diferentes áreas. Estrategias metacognitivas La implementación	Practica pedagógica -Los cambios en la planificación de las acciones en el aula, han dinamizado los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesor es orientador de estos procesos donde la mayor participación la tienen los estudiantes. -La evaluación continua ha mejorado los resultados en el ámbito académico, ha disminuido estudiantes con nivel bajo en las diferentes áreas. -Comprensión lectora.	Practica pedagógica -Los cambios en la planificación de las acciones en el aula, han dinamizado los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesor es orientador de estos procesos donde la mayor participación la tienen los estudiantes. -La evaluación continua ha mejorado los resultados en el ámbito académico, ha disminuido estudiantes con nivel bajo en las diferentes áreas.	Practica pedagógica -Los cambios en la planificación de las acciones en el aula, han dinamizado los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesor es orientador de estos procesos donde la mayor participación la tienen los estudiantes. -La evaluación continua ha mejorado los resultados en el ámbito académico, ha disminuido estudiantes con nivel bajo en las diferentes áreas.

				<p>de las estrategias y el uso de las diferentes herramientas (rutinas de pensamiento, mapas mentales y conceptuales) han posibilitado la exposición y organización de los pensamientos tanto para la profesora como para los estudiantes. Se realiza un proceso metacognitivo en cuanto a la planificación de las estrategias a implementar en determinada activada, que luego es supervisada y evaluada por profesora y estudiantes.</p> <p>-Comprensión lectora. Los estudiantes han mejorado significativamente en cada uno de los niveles de</p>	<p>Los estudiantes han mejorado significativamente en cada uno de los niveles de comprensión, la utilización de las estrategias metacognitivas y las diferentes tipologías textuales les ha facilitado este proceso.</p>	<p>Estrategias metacognitivas La implementación de las estrategias y el uso de las diferentes herramientas (rutinas de pensamiento, mapas mentales y conceptuales) han posibilitado la exposición y organización de los pensamientos tanto para la profesora como para los estudiantes. Se realiza un proceso metacognitivo en cuanto a la planificación de las estrategias a implementar en determinada activada, que luego es supervisada y evaluada por</p>	<p>Estrategias metacognitivas La implementación de las estrategias y el uso de las diferentes herramientas (rutinas de pensamiento, mapas mentales y conceptuales) han posibilitado la exposición y organización de los pensamientos tanto para la profesora como para los estudiantes. Se realiza un proceso metacognitivo en cuanto a la planificación de las estrategias a implementar en determinada activada, que luego es supervisada y evaluada por</p>
--	--	--	--	---	--	--	--

					comprensión, la utilización de las estrategias metacognitivas y las diferentes tipologías textuales les ha facilitado este proceso.		profesora y estudiantes. -Comprensión lectora. Los estudiantes han mejorado significativamente en cada uno de los niveles de comprensión, la utilización de las estrategias metacognitivas y las diferentes tipologías textuales les ha facilitado este proceso.	profesora y estudiantes. -Comprensión lectora. Los estudiantes han mejorado significativamente en cada uno de los niveles de comprensión, la utilización de las estrategias metacognitivas y las diferentes tipologías textuales les ha facilitado este proceso.
--	--	--	--	--	---	--	--	--

Nota. Elaboración propia

3.8. Categorías de análisis

En la siguiente tabla se organiza y clasifica la información de esta investigación por categorías de análisis, las cuales sustentan este proceso.

Tabla 13
Categorías de análisis

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENTES
¿Cómo transformar la práctica pedagógica para potenciar la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa San Rafael de Albania?	<p>General</p> <p>Transformar la práctica pedagógica a través de la implementación de estrategias metacognitivas orientadas a potenciar la comprensión lectora en los estudiantes de la IESRA.</p> <p>Objetivos específicos.</p> <p>-Establecer los factores del proceso de enseñanza que inciden en la deficiencia de la comprensión lectora de los estudiantes.</p> <p>-Identificar los niveles de comprensión lectora en que se encuentra los estudiantes de la IESRA.</p> <p>-Aplicar en el proceso de enseñanza estrategias metacognitivas que posibiliten potenciar la comprensión lectora de los estudiantes.</p> <p>-Evaluar los resultados del proceso de intervención en el aula para evidenciar la transformación de la práctica del profesor y el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes.</p>	APRENDIZAJE	<p>Comprensión lectora: Es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata (Solé, 1992)</p>	<p>Nivel literal Se trata simplemente de reproducir la información que el texto suministra de manera explícita y directa: de identificar frases y palabras que operan como claves temáticas. En este nivel, todavía no se pregunta por qué el texto dice lo que dice, ni cuáles son sus intenciones ideológicas y pragmáticas.</p> <p>Nivel inferencial Se refiere a la capacidad de obtener información nueva a partir de los datos explícitos del texto, es decir, el lector debe encontrarse en la capacidad de buscar relaciones que van más allá de lo leído, relacionándolo con sus saberes previos, formulando hipótesis y generando nuevas ideas.</p> <p>Nivel crítico Requiere la formación de sus propios juicios, distinguir entre hecho y opinión, analizar al autor, asumir postura ante el texto, tener nivel de lectura crítico intertextual; “el lector aporta el 100% de sus conocimientos y puntos de vista sobre el texto. Relaciona la lectura de un texto con otros. Utiliza lo que sabe de la estructura (silueta) de un texto para comprenderlo mejor”. (Alfonso & Sánchez, 2009, p.243). Proponen los siguientes componentes: enciclopedia, intención, la</p>	<p>(Solé, 1992) (Stan 1965, Jenkinson 1976 y Smith 1989, citados por Gordillo & Flórez 2009)</p> <p>(Cooper, 1998)</p> <p>(Alfonso & Sánchez, 2009, p.243).</p>

valoración del contenido del texto o toma de posición, preguntas que suscita el texto.

PENSAMIENTO	<p>Metacognición Conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje (...). Se refiere, entre otras cosas al control y la orquestación y regulación subsiguiente de estos procesos (Flavell 1976, citado por Campanario, Cuerva y otros,1997)</p>	<p>Estrategias metacognitivas las estrategias metacognitivas se convierten en herramientas vitales que nos ayudan a aprender a aprender ya que nos facilitan la comprensión y el desarrollo eficiente de las tareas, permitiéndonos aprender cosas nuevas y usar nuestros conocimientos para resolver problemas” (Castellon, Cassiani, & Díaz, 2015, p.46)</p> <p>Es una forma de enseñar de forma eficaz y significativa porque el alumno y el profesor conocen las fases, las razones y las estrategias a utilizar o a mejorar para realizar dicha acción (conocer-controlar-autoregular).</p>	<p>(Flavell 1976, citado por Campanario, Cuerva y otros,1997) Mateos (2001) Schmitt, 1988. - Díaz & Hernández, (1999, p. 289) -Solé (1994, p.21) - Gunstone & Northfield (1994, (citados en Campanario, 2000, p.373)</p> <p>Castellon,, Cassiani, & Díaz, (2015, p.46)</p>
--------------------	---	--	--

ENSEÑANZA	<p>PRÁCTICA PEDAGÓGICA La práctica pedagógica constituye las acciones que el profesor realiza como consecuencia de su ejercicio de enseñanza en un contexto Institucional y estas acciones son realidades que se pueden documentar y convertir en datos que serán objeto de análisis. (Alba, 2017)</p>	<p>Planeación Un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar...Que le sirve a los maestros para adaptar los contenidos y las actividades previstas en el currículo al grupo particular de alumnos que tienen a su cargo y que las revisiones anuales de lo ocurrido lo ubican en una perspectiva de mayor certeza sobre los contenidos a cubrir y sobre cómo hacerlo, ya que toman como punto de partida las secuencias y ritmos de enseñanza de la experiencia del ciclo escolar anterior para hacer los ajustes que se requieren. (Rueda, 2011)</p> <p>Metodología Educativa Son aquellas que indican al docente que herramientas, métodos o técnicas de enseñanza pueden utilizar teniendo en cuenta las características del grupo y del contexto en general para introducir un tema, para afianzar un tema dado, para motivar, darle sentido al conocimiento, evaluar, analizar capacidades y dificultades en los estudiantes etc. por otra parte esta metodología le indica</p>	<p>Alba (2017), Rueda (2011) Piña y Cabezas, (2014)</p>
------------------	---	--	---

al estudiante los elementos que habrá que disponer para obtener el conocimiento, procesos, pasos a seguir, métodos, técnicas o formas de hacer algo. (Piña y Cabezas, 2014)

Evaluación

Es un proceso continuo y pertinente para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Es una herramienta fundamental para conocer el estado de los estudiantes con respecto al conocimiento que están obteniendo

Nota. Elaboración propia.

Luego de establecer las categorías y subcategorías en este trabajo de investigación se sigue con las reflexiones resultantes a la luz de cada una de ellas. Este proceso significativo se expone detalladamente en el siguiente capítulo.

Capítulo IV

4. Ciclos de reflexión

En este capítulo se describe el proceso de reflexión desarrollado por las profesoras – investigadoras durante el desarrollo del trabajo de investigación. Estas reflexiones están enfocadas en las transformaciones de la práctica pedagógica y las mejoras evidenciadas en el proceso de comprensión lectora de los grupos participantes en esta investigación.

La investigación se desarrolló en 4 ciclos de reflexión por cada una de las profesoras-investigadoras en su aula de clase. El resultado del proceso reflexivo, se enfoca en las observaciones de las prácticas y las planeaciones realizadas, para luego terminar en el análisis de la implementación y los resultados del proceso desarrollado.

4.1. Ciclo de reflexión No.1

Al iniciar el trabajo de investigación fueron muchas las dudas planteadas frente a cómo definir las posibles causas de una problemática que se evidenciaba desde años anteriores y que en el aula de clase era más notoria, cuando se realizaban actividades de comprensión lectora en cualquiera de las áreas académicas. Se dio inicio a la primera etapa del trabajo de investigación con el planteamiento y antecedentes del problema, y en primera instancia para el grupo, el foco de investigación eran los estudiantes, debido a que se pensaba que la poca disposición que ellos tenían a la hora de desarrollar las clases y realizar los talleres, tareas y trabajos, al igual que la poca colaboración de los padres de familia, eran las principales causas de los bajos resultados obtenidos en las diferentes pruebas, tanto internas como externas realizadas en la institución. Por tal motivo, el grupo de investigación se enfocó en los resultados de las pruebas externas como fuente de diagnóstico para identificar la deficiencia en las competencias comunicativas y de ahí en adelante la búsqueda de información se orientó en estudiantes – pruebas internas y externas.

Estas primeras indagaciones dieron como resultado que la mayoría de los estudiantes presentaban deficiencias en la competencia comunicativa lectora, más específicamente en el componente semántico, el cual está relacionado con el nivel de comprensión inferencial y crítico.

Lo anterior, fue un punto de partida que orientó hacia la búsqueda de respuestas, y a la indagación sobre las posibles causas de la problemática planteada.

En este sentido, cuando se adquirieron nuevas comprensiones a mediados del mes de octubre en clase de Investigación, sobre los fundamentos orientadores de la investigación-acción, como “un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados” (Lewin 1946, citado por Herrera p. 1), el grupo de investigación reflexionó sobre la pertinencia de una autoevaluación, donde se orientara el trabajo investigativo hacia los métodos desarrollados en la

práctica, en la manera como se orientaban los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, y en la eficacia de las planeaciones para estos procesos, es decir, se reflexionaba sobre si dichos procesos eran los más indicados y lograban los objetivos que se habían propuesto al organizar las clases, teniendo en cuenta que los resultados obtenidos por los estudiantes no eran favorables.

También se indagó sobre la forma como se llevaba a cabo el proceso de evaluación y las concepciones que tenían los profesores y los estudiantes sobre este proceso.

Fue así, como en el desarrollo de esta actividad reflexiva, se dio inicio a un proceso de análisis sobre la propia práctica originando la necesidad de cambiar el objeto de estudio ya no enfocado en el estudiante y sus deficiencias, sino en el profesor y las acciones realizadas en el aula.

4.1.1. Diagnóstico de los procesos de enseñanza, planeación y evaluación.

Este se inicia con la observación y registro de la práctica pedagógica de cada una de las profesoras investigadoras en los diarios de campo, siguiendo con el análisis de las planeaciones realizadas para el desarrollo de las clases. Este proceso se vivencia desde los diferentes grupos de la siguiente manera:

4.1.1.1. Grupo 4-01

La observación de la práctica pedagógica inicia en los años 2016 y 2017 en el grado tercero (3° 01) de la Institución Educativa San Rafael, ubicada en el municipio de Albania. El grupo está conformado por 26- estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 7 y 11 años. La mayoría son niños de escasos recursos pertenecientes a los estratos 1 y 2, provenientes del sector y sectores aledaños del municipio.

Una de las dificultades cognitivas con mayor relevancia que se presenta en el grado mencionado, es la deficiencia que tienen los niños para la Comprensión Lectora, definida por La organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidad responsable de los informes PISA (citado por Díez y Clemente, 2017, p.23) como “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (OCDE, 2015, p.9)

Inicialmente, la deficiencia en la Comprensión Lectora que presentan los estudiantes del grado 3° 01, ha sido identificada a través de diversos factores, como las que se mencionarán a continuación:

- Escasez de vocabulario
- Dificultad en las expresiones orales y escritas
- Poca participación en actividades de lecturas

Esta problemática, influye de manera negativa en el rendimiento académico de los estudiantes, debido a que la dificultad mencionada no sólo se ve reflejada en el área de lenguaje, sino, en todas las áreas del conocimiento, e incluso en situaciones de la vida cotidiana que los estudiantes tienen que enfrentar. En la Figura 11 se evidencian estas dificultades.

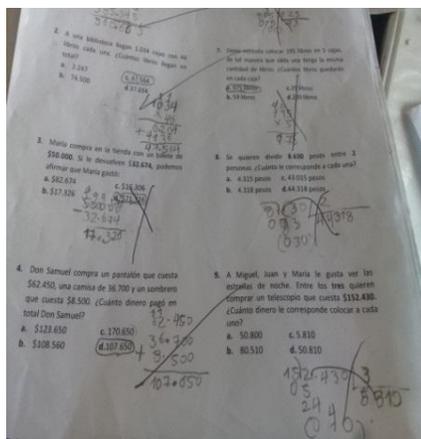


Figura 11. Actividad del área de matemática

En cuanto al Proceso de la Comprensión Lectora, a través de diversas actividades aplicadas por la docente, se pudo establecer que los niños presentaban dificultades en el desarrollo de esta competencia ya que se les dificulta comprender preguntas de nivel literal, inferencial y crítico, además de expresar sus opiniones sobre lo leído, como se observa en las Figuras 12 y 13. Así mismo, también presentaban dificultades en el proceso de escritura, la cual se evidenciaba en la redacción de cuentos, anécdotas, planteamiento de preguntas, entre otras actividades estipuladas por la profesora.

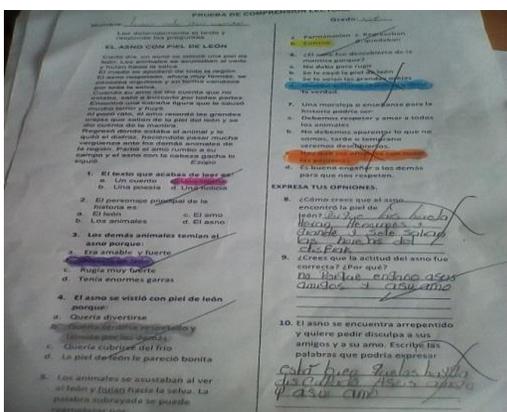


Figura 12. Actividad de C.L. fábula de Esopo-4-01

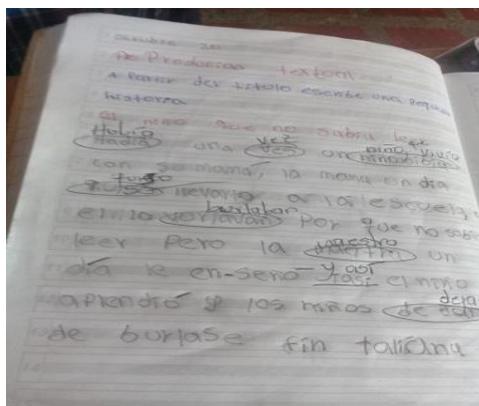


Figura 13. Producción textual de un estudiante-Grupo-4-01

Antes de iniciar el proceso de formación de la Maestría en pedagogía, la enseñanza impartida por la docente investigadora era desarrollada de manera tradicional, debido a que los estudiantes repetían y memorizaban una serie de conceptos y teorías, los cuales no generaban ningún tipo de comprensión. Así mismo, al abordar las temáticas trabajadas sólo se les presentaba el tema y el logro a alcanzar, el cual era solamente de tipo conceptual. Además, era la misma docente quien formulaba preguntas a los estudiantes que solamente se respondían con un simple dato o concepto; sin darles la oportunidad de que fueran ellos mismos quienes se plantearan los interrogantes a partir de la de su realidad y de las situaciones que de una u otra manera le causan curiosidad y asombro. Todos estos aspectos ocasionaron que el aprendizaje de los estudiantes estuviera limitado sólo a la memorización, lo que generaba bajos resultados en las

pruebas internas y externas que el estudiante debía enfrentar. En cuanto al desarrollo de las planeaciones se llevaba a cabo con base en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y se tenía en cuenta aspectos generales del contexto, de los estudiantes, dejando a un lado sus necesidades y estilos de aprendizaje. El principal propósito de la planeación era cumplir con el contenido programático en los tiempos estipulados para cada período.

-Proceso de evaluación

La evaluación que se llevaba a cabo en el proceso de enseñanza, sólo se limitaba a la asignación de una calificación numérica a cada una de las actividades realizadas por los estudiantes como (talleres, trabajos en casa, trabajos escritos entre otras actividades) y a la evaluación definitiva que se aplica al finalizar cada período académico. Generalmente los malos resultados obtenidos durante las actividades, eran considerados por el docente como la falta de interés y estudio de los estudiantes además de la poca colaboración por parte de los padres de familia, sin detenerse a reflexionar si se estaba fallando en el proceso de enseñanza. El aprendizaje era evaluado de manera individual a través de preguntas de opción múltiple y repetición de conceptos.

Los estudiantes desarrollaban las actividades con el propósito de obtener una nota, pero dichas actividades no contribuían al desarrollo de sus habilidades y competencias (Ver figura 14).

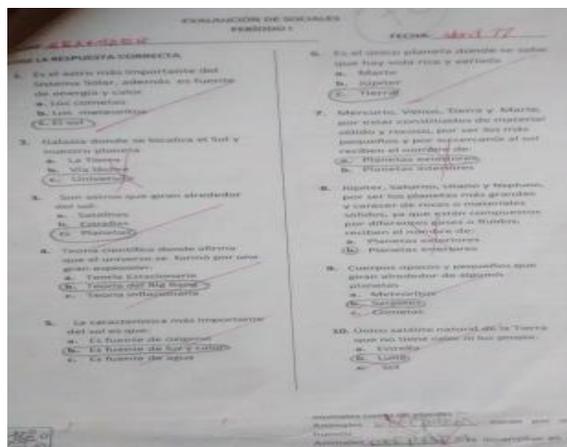


Figura 14. Forma en que se evaluaba el aprendizaje del estudiante

4.1.1.2. Grupo 4-03

El grupo 4-03 está conformado por 28 estudiantes, 13 niños y 15 niñas en edades que oscilan entre los 9 y 14 años. La mayoría de las familias de estos estudiantes son pertenecientes a los estratos 1 y 2. Con relación al proceso de aprendizaje, evaluado a través de diferentes actividades académicas (Talleres, trabajos y tareas) se determinó que presentan deficiencias en la competencia lectora, relacionados al nivel inferencial y crítico, además de realizar lectura pre-silábica y presentar escasez de vocabulario.

Teniendo en cuenta estas deficiencias se hace necesaria la reflexión sobre el proceso de enseñanza, y así determinar su incidencia en el aprendizaje y el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes.

Estas observaciones se inician en los periodos 2016 y 2017, en ellas se evidenció que las acciones implementadas en el aula estaban enfocadas bajo un modelo tradicional, donde el profesor es quien participa en todo el desarrollo de la clase y los estudiantes son simples espectadores del proceso. En este sentido, las temáticas se realizaban a través de clases magistrales, que iniciaban generalmente con preguntas problematizadoras como forma de identificar los conocimientos previos de los estudiantes y darle apertura al tema. Estas indagaciones generaban poca participación y desarrollo de su pensamiento, teniendo en cuenta que eran planteadas específicamente sobre el tema a desarrollar.

En esta práctica, luego de lo anterior, los estudiantes consignaban los conceptos y actividades para la casa en sus libretas. Estas, eran orientadas a responder preguntas explícitas con relación al tema trabajado, por lo cual, no se generaban verdaderas comprensiones sino simplemente memorización de conceptos respuestas a preguntas que se encontraban

explícitamente en el texto.

Por otro lado, en los talleres de comprensión lectora se desarrollaban en su gran mayoría preguntas de nivel literal, los textos más utilizados eran los narrativos y había poca utilización de estrategias antes, durante y después de la lectura.

Además de lo anterior, al realizar reflexiones sobre estos talleres permitieron establecer las posibles consecuencias de una práctica centrada en el desarrollo de la comprensión de nivel literal, en cuanto la mayoría de los estudiantes respondían a preguntas que se encontraban de forma explícita en el texto, presentando dificultades en los demás niveles (Inferencial y crítico), por otro lado, se identificaron posibles factores causantes de las deficiencias en la comprensión lectora expuestas en las investigaciones de Defior (1988), puesto que se observó desconocimiento del significado de palabras en el texto de manera recurrente, escasez de conocimientos previos y deficiencias en la decodificación.

En cuanto a las planeaciones se evidenció que se utilizaban los requerimientos exigidos por la Institución Educativa y MEN, referente a su estructuración (Estándar, Competencia, Descriptor de desempeño, recursos y evaluación), aunque estos no eran organizados en un formato institucional específico, sino de manera informal por parte de la profesora, como se expone en la Figura 8. Con relación a estas se analizó que estaban enfocadas al desarrollo de las temáticas establecidas mas no en generar comprensiones y reflexiones sobre los aprendizajes adquiridos en los estudiantes.

En consecuencia, las planeaciones eran organizadas para el desarrollo de contenidos programados en el Plan de Estudio Institución y se desarrollaban para dar cumplimiento a los requerimientos exigidos por la Institución Educativa, como se observa en la Figura 15.

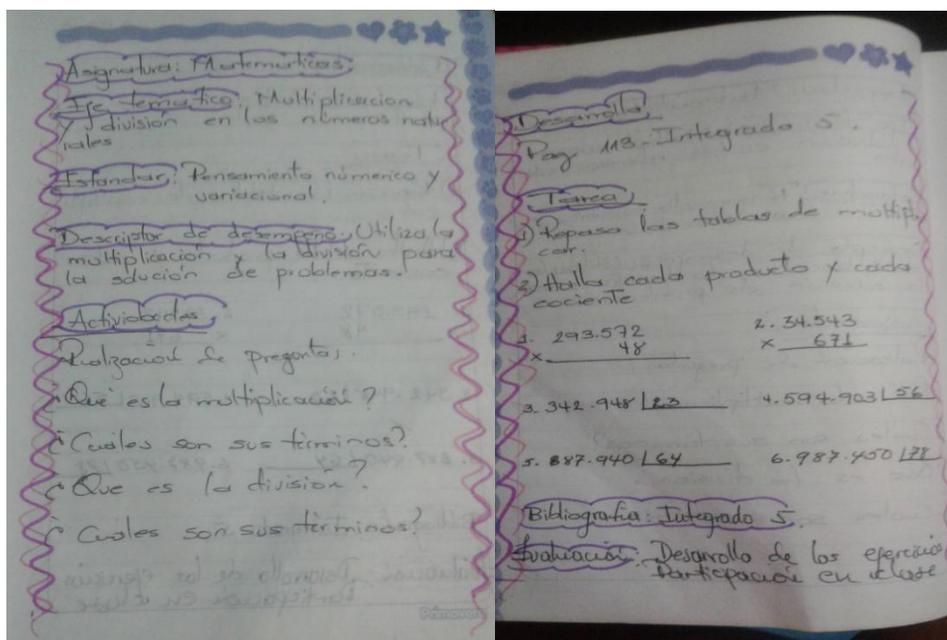


Figura 15. Planeación desarrollada por la profesora-investigadora – Primer periodo del 2016

-Proceso de evaluación

La evaluación era otro proceso que se llevaba a cabo de forma equivocada. El cual, estaba limitado a la obtención de una calificación, que se realizaba de forma cuantitativa, al final de cada temática desarrollada y por la presentación de trabajos, actividades, tareas, talleres, entre otros. Por lo que no se tenía en cuenta un proceso de aprendizaje determinado, sino simplemente una valoración sobre cada temática vista y asignación presentada. En este sentido, las deficiencias de los estudiantes eran consideradas aspectos negativos e igualmente valoradas de esa misma manera, convirtiendo la calificación en un proceso sancionatorio.

En consecuencia, no había una retroalimentación constante del proceso de aprendizaje de los estudiantes, solo al principio de la temática desarrollada, y de manera general, limitando a un más el seguimiento de los procesos en el aula de clases.

Por otro lado, el estudiante desconocía los criterios por los cuales el profesor lo iba a

evaluar, y no era consciente de su propio proceso de aprendizaje ni las pautas que debería seguir para obtener buenos resultados en este. Lo que evidencia que esta información era solo maneja por la profesora limitando procesos como la autoevaluación y la coevaluación.

4.1.1.3. Grupo 8-01

En cuanto al grupo 8-01, el proceso de observación, registro de las acciones en el aula y las planeaciones desarrolladas por la profesora en los años 2016 y 2017, se puede determinar que tiene en cuenta requerimientos como el objetivo, tema, competencia, estándares, logros y evaluación. Con relación, a las actividades a desarrollar estas están encaminadas a la asimilación de una teoría, por lo que al estudiante no se le da la oportunidad de participar de procesos donde pueda analizar, criticar y producir. Es así como se denota que el propósito de estas planeaciones consiste en el cumplimiento de un plan de estudio, atendiendo a periodos estipulado, como se observa en la Figura 16.

FORMATO DE PLANEACION			
INSTITUCION EDUCATIVA SAB RAFAEL DE ALBANIA			
CODIGO DAME			
SECUENCIA DIDACTICA			
DOCENTE: Sumaira Castro Montenegro	AREA: HUMANIDADES	PERIODO: 2 Fecha: 21/04/2017	I.H. semanal: 45 MIN
TEMA: TEATRO			
SESIONES: 1			
ESTANDAR: COMPRENSION E INTERPRETACION TEXTUAL			
COMPETENCIAS: interpretativa, argumentativa, textual			
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Concluir aspectos del texto dramático a partir de su origen.			
DESEMPEÑOS ESPERADOS: Reconoce el origen del género dramático.			
- identifica aspectos del teatro actual y del teatro antiguo.			
CONOCIMIENTOS BASICOS: -			
IDEAS CLAVES: teatro, idea principal, origen del teatro.			
ACTIVIDADES			
1. MOMENTO PARA EXPLORAR: activación de conocimientos previos a través de imágenes y realización de preguntas.			
Se les presenta a los estudiantes una imagen sobre el teatro antiguo y el teatro actual.			
Deberán realizar una rutina de pensamiento.			
Antes pensaba que era el teatro y ahora pienso que es el teatro.			
2. MOMENTO PARA COMPRENDER			
Se brindará una clase magistral de 20 minutos en donde el docente hablara acerca del concepto de teatro, origen y evolución del teatro, y por			

Figura 16. Planeación del antes del grado 801 área Lenguaje

Es así como desde la intención del análisis de las prácticas pedagógicas a través de la utilización de **diarios de campos** se evidencia que dentro del aula el profesor utiliza una

pedagogía tradicional, en donde se muestra como la persona que posee el conocimiento, por tal motivo la interacción entre docente y estudiante es muy escasa.

Por otro lado, aunque la profesora para la explicación de los temas hace uso de mapas conceptuales, tiende a querer abarcar mucho en poco tiempo, por lo que satura de mucha información al estudiante. Se evidencia en la planeación la ausencia de preguntas previamente pensadas para generar y organizar el conocimiento (Figura 17).

FECHA: 21-03-2017		REGISTRO N° 001			
L.E.: San Rafael de Albania					
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 8°01					
LUGAR DE OBSERVACIÓN: Aula de Clase, salón de Audiovisuales					
NOMBRE DEL OBSERVADOR: Sunaima Castro Montenegro					
TIEMPO: 2 horas					
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:30 am			HORA DE FINALIZACIÓN: 12:30 pm		
Objetivo de la actividad	Ejecución de planeación de la actividad (inicio, desarrollo y cierre)	Categorías /estrategias de enseñanza	Reflexión de la actividad	Valoración, observación y retroalimentación	Evidencia
La creación de un texto en donde se refleje la coherencia, cohesión y buen uso de conectores.	Se inició la clase realizando unas preguntas previas acerca de los términos Coherencia, cohesión y conectores. Luego se les dio los conceptos y ejemplos de coherencia, cohesión y conectores. Se desarrolló una actividad sencilla donde pusieron en práctica el uso de conectores por último se socializaron las respuestas con los estudiantes y se les hizo	Enseñanza Aprendizaje pensamiento	Al iniciar con este tema note que los estudiantes no manejaban los conceptos de los términos coherencia, cohesión y conectores pero al ejemplificar los términos ellos resolvían los ejemplos que les colocaba. La gran mayoría respondió positivamente en el transcurso de la clase, varios pasaron al tablero, realizaban preguntas, note que	En gran parte de la clase la docente se dedicó a explicar el tema. Se debería pensar en usar otro tipo de estrategias que ayudaran a los estudiantes a tener una comprensión más profunda del tema pues aunque algunos respondían de la manera esperada otros aunque realizaron el intento no alcanzaron una	

Figura 17. Análisis de la práctica del profesor

En relación a las tipologías textuales para desarrollar los talleres de comprensión aplicados en el aula, se observó que en su gran mayoría eran utilizados textos de tipo narrativo, lo cual se convierte en una de las razones por las cuales los estudiantes no alcanzan a

comprender a profundidad otros tipos de textos como, por ejemplo, los icónicos, descriptivos e informativos (Figura 18).

ESPAÑOL *James Augusto Garcia*

Lee el texto y responde las preguntas, rellenando con lápiz el círculo que corresponda a la respuesta correcta.

Movimiento Barroco.

El Barroco transcurre bajo los reinados de los tres últimos reyes de la casa de Austria: Felipe III, Felipe IV y Carlos II. Es una época de contrastes: decadencia política y social, por un lado, y florecimiento artístico, por otro.

Es una corriente artística que se gesta en Italia, pero que nace y se arraiga en España, como producto de la plenitud y la decadencia que se dan a fines del siglo XVI y que alcanza su punto más alto en el siglo XVII. Por ello, después de haber vivido la plenitud, expresa una crisis, un desmoronamiento, un despojo de luz de la realidad, manifestado a través de la exageración y el exceso.

Se critica y satiriza sobre la ambición, el poder y el dinero. La brevedad de la vida, vista como un puro instante frente a la muerte, es otro tema que alimenta a los hombres del Barroco, haciéndolo con una visión de fatalidad pesimista.

El espíritu del Barroco:

- pretende involucrar los sentidos y la inteligencia con estímulos violentos, bien de orden emocional, sentimental o intelectual;
- recurre a un lenguaje exagerado y retórico, que dificulta muchas veces la comprensión;
- usa lenguaje exagerado y descripciones resargadas; y
- en ocasiones expresa un tono pesimista.

Revisado el 10 de marzo de 2011, de <http://www.monjes.com/monjes.html>

1. El movimiento Barroco transcurre en el periodo de:

A) Los tres últimos reyes de la casa de Austria: Felipe I, Felipe V y Carlos II.

B) Los tres últimos reyes de la casa de Austria: Felipe II, Felipe I y Carlos IV.

C) Los tres últimos reyes de la casa de Austria: Felipe III, Felipe IV y Carlos II.

2. De acuerdo al texto, ¿cuál de las siguientes opciones corresponde a una característica del escritor del Barroco?

A) Usa un lenguaje claro y sencillo.

B) Usa un lenguaje exagerado y retórico.

C) Usa un lenguaje que expresa optimismo.

3. Según el texto, el movimiento Barroco critica:

A) la ferocidad pesimista de la literatura.

B) la ambición, el poder y el dinero.

C) a los reyes de Austria.

4. ¿Cómo pretende el escritor del Barroco impresionar las sentidos y la inteligencia?

A) Con sus ideas exageradas.

B) Con estímulos violentos.

C) Con expresiones simples.

5. Durante el Barroco en que se gestó este corriente, ¿cuál era el contexto social y político europeo?

A) La economía estaba en su mayor parte:

B) Había un importante desarrollo político.

C) Ambos reinos sufrían un declinamiento.

6. ¿Con qué finalidad los literatos de esta época tendían a reflejar en sus obras: exageración y exceso?

A) Para expresar su deseo de huir de la realidad.

B) Para expresar sus obras por todo Europa.

C) Para atraer a un mayor número de lectores.

7. El Barroco:

A) nace en Italia y se gestó en España.

B) se gestó en Italia y se arraigó por toda Europa.

C) no nació en Italia, pero nace y se arraiga en España.

8. Los mercedarios del Barroco:

A) critican y satirizan la ambición, el poder y el dinero.

B) aborrecen la corrupción de la monarquía respecto a la decadencia social.

C) consideran el paso de la vida como algo impropio y transitorio.

9. El movimiento Barroco abarca:

A) casi todo el siglo quince.

B) casi todo el siglo diecisiete.

C) casi todo el siglo dieciocho.

10. Lee el siguiente fragmento del poema "Poderoso caballero es don Dinero", de Francisco de Quevedo y menciona a qué característica del Barroco se da mayor énfasis con el texto.

Madre, yo al oro me humillo,
al oro me arruina y me arruina,
poco de su oro entremetido
de contento me arruina.
Que quien diólo o se lo dio
hizo todo su mundo nuevo,
preferencia caballero
es don Dinero.

A) Demuestra una decadencia política y social.

B) Expresa una crisis y un deseo de huir de la realidad.

C) Critica y satiriza la ambición, el poder y el dinero.

Figura 18. Taller de Comprensión Lectora –Grupo 8-01

Además, el tipo de preguntas realizadas en estas actividades generalmente se enfocan en el desarrollo del nivel literal, puesto que se les orienta a recuperar información que se haya explícita en el texto.

Todo lo anterior, evidencia que en gran medida el ejercicio de la práctica de aula realizada no se encuentra enfocada en desarrollar una comprensión lectora en los estudiantes, por tal motivo la profesora al reflexionar sobre esta realidad llega a la conclusión de que se están desarrollando prácticas desenfocadas y descontextualizadas porque el proceso de planeación no atiende a la rigurosidad que se necesita para engranar todos los aspectos indispensables para un adecuado proceso de enseñanza.

- Proceso de evaluación

En cuanto a la evaluación, esta era calificativa razón por la cual tendía a ser cuantitativa, no se evaluaban procesos, ni potencialidades de los estudiantes, así mismo esta se ejecutaba en momentos puntuales del periodo.

La finalidad con la cual evaluaba era determinar quién aprobaba o reprobaba la asignatura, lo cual no permitía a los estudiantes la oportunidad de mejorar, pues los resultados terminaban siendo definitivos e irrefutables. Por último, los criterios de evaluación eran conformados y solo conocidos por el profesor.

4.1.1.4. Grupo 9-02

El aula 902 de la Institución Educativa San Rafael de Albania, cuenta con un total de 28 estudiantes: 13 niñas y 15 niños, cuyas edades oscilan entre los 12 a 15 años. Después de un análisis se pudo establecer que este grupo de estudiantes se caracterizan por ser colaboradores, respetuosos, puntuales en la entrega de actividades, pero no tienen autonomía en el aprendizaje y se les dificulta la oratoria y la comprensión. Además, se evidencia que la mayoría del grupo presenta desempeños básicos en áreas de español y matemáticas, presentan; dificultad en el desarrollo de desempeños que requieren de la comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico, por lo tanto, no desarrollan pensamientos críticos de las situaciones que se presentan en su entorno, mostrando apatía para hacerse participe en ella, se evidencia desinterés por la lectura y tienen pobreza de vocabulario.

En resumen, en esta etapa de diagnóstico por observación se visualizó que la generalidad del grupo presenta debilidad en el proceso comprensión lectora, ya que el nivel que alcanzan es el literal, puesto que cuando se le asignan actividades en las cuales deban responder preguntas de implícitas en el texto, además de argumentar o sustentar una idea, presentan dificultad. A pesar de estas dificultades, es de destacar que se les facilita realizar trabajos grupales.

La reflexión de la práctica pedagógica propicia que se indague como el proceso de enseñanza incide en la deficiencia en la comprensión lectora de los estudiantes, por esta razón se dio inicio al análisis de la práctica pedagógica convirtiéndola en el objeto de estudio de esta investigación.

Por lo anterior, el proceso de reflexión de la práctica pedagógica implementada con este grupo, permitió establecer que la planeación e implementación estaban encaminadas a seguir un modelo tradicional donde el profesor tiene la participación en todo el desarrollo de la clase, es quien posee la verdad absoluta y los estudiantes son unos simples receptores del proceso que memorizan y replican.

En este sentido, el objetivo del profesor era cumplir con la totalidad de los contenidos por lo tanto se utiliza una metodología de clase magistral que tiene las siguientes características: 1. Se dictan las temáticas y los estudiantes solo se limitan a su transcripción, 2. Carencia de identificación de conocimientos previos, 3. Nula o poca participación del estudiantado, 4. Preguntas y respuestas explícitas o memorizadas, 5. Escasa variación de estrategias de enseñanza, 6. Talleres y Evaluaciones estándar, 6. Carencia de reflexión y retroalimentación, 7. Para la planeación e implementación se obviaban las necesidades y estilos de aprendizajes del estudiante

En resumen, la práctica pedagógica de la docente investigadora se enfocaba en el simple desarrollo de temáticas y contenidos descontextualizados, sin generar ningún tipo de comprensiones y reflexiones. Sin embargo, en este grupo se observa dos situaciones:

1. Con relación a las pruebas internas: el rendimiento académico del grupo en general es básico y no deficiente, porque son estudiantes comprometidos y cumplidoras de lo exigido por

los docentes, por lo tanto mientras se implemente una práctica de enseñanza que no exija niveles de comprensión crítico e inferencial no se harán evidentes las deficiencias.

2. Con relación a las pruebas externas: Como se tratan de pruebas que demandan el manejo de los tres primeros niveles de comprensión (literal, crítico e inferencial), han colocado en evidencia las deficiencias que tienen los estudiantes.

Por lo anterior, la reflexión le permitió al docente interiorizar que su práctica debía sufrir cambios para generar un proceso de enseñanza acorde a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y que coloque en evidencia las verdades dificultades en el aprendizaje. Con esto, se busca que los procesos educativos internos estén en coherencia con las exigencias externas tanto del sistema educativo como del entorno mismo.

-Proceso de evaluación

En esta instancia la evaluación se limita a unas pruebas escritas conformada con preguntas explícitas con opciones múltiples respuesta, valoradas con una calificación numérica y en ningún momento se observa como un proceso continuo con retroalimentación.

Por lo anterior, Se evidencia que docentes y estudiantes desarrollan una dependencia de la nota para demostrar que los logros fueron alcanzados independientemente que haya visto aprendizaje. Esta percepción equivocada de evaluación se caracteriza por qué: no hay seguimiento de los procesos, la calificación se observa como un sistema de premio y castigo, la calificación esta desligada del aprendizaje, solo se permite la evaluación por parte del docente y se excluye la autoevaluación y la coevaluación.

4.1.1.5. Reflexión grupal

Esta etapa inicial de reflexión permitió a las profesoras investigadoras autoevaluarse e

identificar que la forma de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje no era la más conveniente para los estudiantes, debido a que las planeaciones estaban enfocadas a cumplir con el desarrollo de contenidos programáticos basados en conceptos que el estudiante debía memorizar, pero que no generaban una verdadera comprensión. Así mismo, las clases eran desarrolladas bajo un modelo tradicional, donde el profesor era quien formulaba las preguntas y los estudiantes solo se limitaban a responder. Por otra parte, no se tenía en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes ni las necesidades propias de su contexto.

Otro aspecto sobre el que las profesoras investigadoras se vieron en la necesidad de reflexionar, fue la forma como realizaban el proceso de evaluación, ya que ésta era sólo de tipo cuantitativo, donde se evaluaba una serie de conceptos al final de cada período y el estudiante debía responder de forma explícita lo que el maestro había enseñado, es decir, en este proceso no se tenían en cuenta las ideas ni apreciaciones de los estudiantes.

Por otra parte, no se llevaba una retroalimentación continua, lo que ocasionaba que en los resultados de las evaluaciones que presentaban los estudiantes, no se evidenciara un verdadero aprendizaje. Esta etapa permitió a las profesoras determinar que era necesario iniciar una transformación en su proceso de enseñanza con el propósito de superar las dificultades presentadas en los estudiantes relacionados a la competencia comunicativa lectora, no sólo en el área de lenguaje, sino en todas las áreas del conocimiento. Así mismo, las profesoras lograron comprender que el objeto de estudio no estaba enfocado en los estudiantes, sino por el contrario, a las acciones que se realizaban en el aula.

Por lo anterior, se evidencia la necesidad de realizar cambios estructurales en las planeaciones a desarrollar, teniendo en cuenta que estas deben generar transformaciones en el proceso de enseñanza que posibiliten fortalecer el proceso de comprensión lectora. Es así como

las profesoras investigadoras inician una nueva reflexión en la búsqueda de alternativas que generen estos cambios.

4.2. Ciclo de reflexión No. 2

Luego de reflexionar sobre los diversos aspectos mencionados en el ciclo de reflexión anterior, referente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada una de las profesoras investigadoras, surge la necesidad de construir una propuesta pedagógica que además de permitirles transformar las prácticas de aula, también les posibilite mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.

En este sentido, se orienta hacia la construcción de una nueva perspectiva en torno a estos procesos, dimensionando la acción del profesor hacia un nuevo enfoque que conduce a un cambio cualitativo del proceso de aprendizaje.

Para lo anterior, se inicia con el análisis de la práctica pedagógica, a través de la observación directa y la sistematización y reflexión de la misma con ayuda de instrumentos como los diarios de campo. Lo anterior, visibilizó la necesidad de identificar nuevas estrategias, además de construir e implementar una planeación de actividades pedagógicas con base a estas, que diera respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes, permitiéndoles generar mayor participación y apropiación de su proceso de aprendizaje.

Lo expresado anteriormente, orientó al grupo de trabajo a identificar estas estrategias y a elaborar planeaciones que posibilitaran su implementación y no solo cumplieran con los objetivos de enseñanza, transformando y fortaleciendo la práctica pedagógica, sino que también, permitieran lograr las metas de aprendizajes propuestas, dando pertinencia igualmente al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por consiguiente, se desarrolló una propuesta de intervención basada en la implementación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora y el diseño de una planeación que diera respuesta a las necesidades de aprendizaje de los grupos a intervenir y que facilitara organizar las acciones en el aula (la práctica pedagógica) de una forma que al ejecutarla le permitiera al estudiante hacer visible su pensamiento, analizar y comprender en los niveles literal, inferencial y críticos textos, imágenes y situaciones presenten en su entorno, y con esto incidir positivamente en su rendimiento académico en todas las áreas del saber.

La propuesta de intervención se materializó en la elaboración de esta planeación innovadora, que buscaba realizar un cambio significativo en la práctica pedagógica de las profesoras investigadoras, teniendo en cuenta una forma dinámica para la construcción de la enseñanza, basada principalmente en el conocimiento profesional del profesor donde se oriente a pensar al estudiante, hacer visible su pensamiento y no a memorizar o repetir conceptos o teorías.

Para la construcción de esta planeación, se tomaron algunos elementos de la EPC (hilos conductores, tópico generativo, metas de comprensión y evaluación continua), principalmente en lo relacionado:

1. Con la comprensión lectora para lograr articulación y regulación de saberes de forma transversal que permitiera planear utilizando estrategias metacognitivas que faciliten los objetivos de aprendizajes de los estudiantes.

2. Con la evaluación continua, cambiando la mirada de instrumento sancionatorio y de valoración numérica, para darle una mirada formativa basada en la retroalimentación, que le permita al docente fortalecer su práctica pedagógica a través de la recolección de información de debilidades y fortalezas del proceso pedagógico (enseñanza y aprendizaje).

En cuanto a la inclusión de las estrategias metacognitivas en este proceso de transformación, se consideran que son pertinentes, teniendo en cuenta las necesidades requeridas tanto en el profesor como en el estudiante, puesto que estas “posibilitan el conocimiento de los procesos mentales, así como la planeación, monitoreo y evaluación de los mismos, de acuerdo con determinados objetivos” (Tobón, 2005, citado en el Cubo del aprendizaje, p.48).

En este sentido permiten al profesor planificar, supervisar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje (utilizando las estrategias, herramientas y materiales de acuerdo a las necesidades del estudiante) e igualmente le brindan recursos para potenciar la comprensión lectora a través de estrategias aplicables antes, durante y después de la lectura, como se puede observar en la Tabla 6 de este trabajo de investigación.

A continuación, se evidencia la estructura de la planeación elaborada por el grupo de investigación en la Figura 19. En esta, se puede observar los elementos incluidos en el Marco de la EPC (hilos conductores, tópico generativo, metas de comprensión y evaluación continua), además del espacio establecido para las estrategias metacognitivas que se consideren pertinentes para el desarrollo de las actividades.

Cabe resaltar que se tuvo en cuenta los momentos para el desarrollo de la clase, al igual que los materiales y recursos para tal fin, parte esencial en el desarrollo de las actividades.

De igual forma, se consideró necesario la creación de un espacio de observaciones donde se realizan anotaciones referentes a situaciones que generen reflexión por parte del profesor y que permitan mejorar las acciones que se consideren en el aula, permitiendo de esta forma el desarrollo constante de retroalimentaciones en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



INSTITUCION EDUCATIVA SAN RAFAEL DE ALBANIA
CODIGO DANE: 244430002097
SECUENCIA DIDACTICA

PROFESOR:	ÁREA :	GRADO :	PERIODO:	FECHA:	I.H.
HILO(S) CONDUCTOR(ES):					
TOPICO GENERATIVO:					
ESTANDARES:					
COMPETENCIAS:					
METAS DE COMPRENSIÓN:					
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS:					
SESIONES DE TRABAJO:					
ACTIVIDADES					
1. MOMENTO PARA EXPLORAR:					
2. MOMENTO PARA COMPRENDER:					
3. MOMENTO PARA EVALUAR					
-CRITERIOS DE EVALUACION Y RETROALIMENTACION DE LA CLASE.					
Retroalimentación:					
-Informal:					
-Formal:					
MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS					
OBSERVACIONES					
EVIDENCIAS					

Figura 19. Estructura de la planeación, elaborada por el grupo de investigación para la etapa de intervención en las aulas.

Nota: Elaboración propia

4.2.1. Reflexión grupal

En este ciclo de reflexión surge la necesidad de diseñar un cambio que oriente hacia nuevas perspectivas con relación al proceso de enseñanza. Por tal motivo se realizan reestructuraciones a las planeaciones y se buscan nuevas estrategias que permitan potenciar el proceso de comprensión lectora y generar espacios donde se den a conocer los pensamientos de los estudiantes.

Los elementos propios del Marco de la EPC y las estrategias metacognitivas, son considerados pertinentes, luego de una serie de indagaciones desarrolladas por el grupo de investigación para lograr las transformaciones necesarias en el proceso de enseñanza y el fortalecimiento en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de la IESRA. Es así como surge un tercer ciclo de reflexión producto de la ejecución en el aula de clase de los cambios realizados.

4.3. Ciclo de reflexión No. 3

En esta fase de la investigación se expone todo el proceso orientado por las profesoras-investigadoras en la etapa de intervención, desarrollada en los años 2017 y 2018. La cual se divide en un período de organización de la información y otro de análisis. Lo anterior, como resultado de la implementación de estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza, la reestructuración de las planeaciones como consecuencia de estas innovaciones y la inclusión de elementos propios del marco de la Enseñanza para la comprensión (EPC). Esto, con el propósito de desarrollar acciones que posibilitaran transformar la práctica del profesor para así mejorar el proceso de comprensión lectora de los estudiantes, los cuales tras indagaciones desarrolladas anteriormente evidenciaron deficiencias en esta competencia comunicativa.

En este sentido, inicialmente se enfatiza en la implementación de estas estrategias por parte de las profesoras- investigadoras en las diferentes planeaciones desarrolladas, su posterior ejecución en cada uno de los grupos donde desarrollan su práctica y evaluación de las incidencias de estas transformaciones tanto en los procesos de enseñanza (práctica pedagógica) y aprendizaje (orientado hacia el proceso de comprensión lectora) de los estudiantes a su cargo. Para lo anterior se realizaron actividades lo largo de 7 meses (de octubre a mayo), tiempo en el cual se desarrolló e implementó la propuesta pedagógica. En necesario resaltar que el tiempo

establecido anteriormente era de 5 meses, pero por situaciones laborales que alteraron el cronograma de actividades en las Instituciones Educativas a nivel nacional, fue necesario prorrogar los tiempos y establecer nuevas fechas para llevar a cabo esta fase del trabajo de investigación.

A continuación, se describe el proceso de implementación llevado a cabo por los profesores investigadores en cada uno de los grupos donde desarrollan sus prácticas pedagógicas. Para esto, se tiene en cuenta el proceso ejecutado en la etapa diagnóstica donde se indagó sobre las posibles causas de la problemática planteada a través del análisis de diferentes instrumentos (Plan de acción - Tabla 12) y la realización de una prueba diagnóstica para establecer el nivel de comprensión de los estudiantes y definir objetivos y estrategias pertinentes para potenciar el proceso de comprensión lectora. En consecuencia, en este momento se exponen las diferentes acciones desarrolladas en cada una de las aulas de clase con relación a los cambios especificados en párrafos anteriores.

4.3.1. Grupo 4-01

La intervención de aula fue desarrollada durante los años 2017 y 2018, con los estudiantes del grado 4º01, Conformado por 27 estudiantes; 19 niñas y 8 niños, cuyas edades oscilan entre los 9 y 12 años.

Al iniciar el proceso de formación de la Maestría en Pedagogía, surge la necesidad de dar solución a la problemática que se presenta en el aula, relacionada a las dificultades en la Comprensión Lectora que presentan los estudiantes. Al principio, la investigación se centra en los estudiantes, es decir, la maestra considera que la falta de interés y la poca colaboración que tienen en casa es la causa principal de la dificultad presentada. Posteriormente, durante el desarrollo del

seminario de investigación y las temáticas desarrolladas en el énfasis del Desarrollo del Pensamiento Científico, se empieza la sistematización y reflexión de la práctica a través de los diarios de campo, análisis de planeaciones, videos y fotografías. Esto permite a la docente darse cuenta que la dificultad presentada en los estudiantes, en gran parte se debía a la forma como era orientado el proceso de enseñanza que se impartía en el aula, puesto que dicho proceso no iba más allá de considerar la lectura como la simple decodificación de frases y palabras, además de plantearle a los estudiantes sólo preguntas de nivel literal.

Como primera medida, para buscar solución a la problemática presentada, se inicia por identificar el nivel de Comprensión Lectora en que se encuentran los estudiantes del grado 4º01.

Para esto se aplicó una prueba estandarizada suministrada por el ICFES, la cual está conformada por 36 preguntas, orientadas a cada uno de los niveles de Comprensión Lectora y los componentes semántico, Sintáctico y Pragmático asociados a las Competencias comunicativas (lectora y escritora).

La prueba fue aplicada a 26 estudiantes, con relación a los resultados obtenidos se pudo establecer la siguiente relación: En el nivel literal el 73% (correspondiente a 19 estudiantes) obtuvieron bajos resultados, y el 27% obtuvo una valoración media, es decir, sólo 7 de 26 estudiantes responden preguntas de manera explícita.

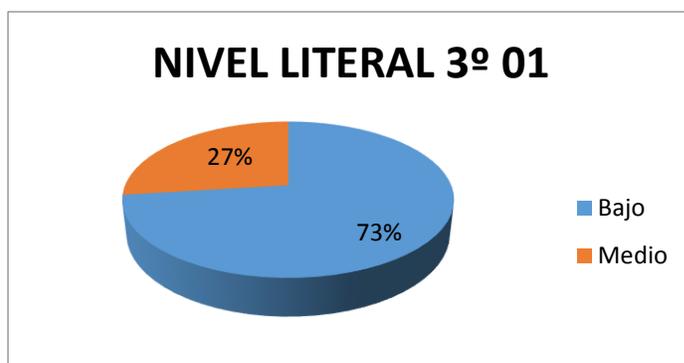


Figura 20. Resultados prueba diagnóstica inicial Nivel literal de comprensión.

En el nivel inferencial el 88%, (correspondiente a 23 estudiantes) obtuvieron una valoración baja y el 12% restante (correspondiente a 3 estudiantes) obtuvieron una valoración media. Con relación al nivel Crítico, el 100% obtuvo bajos resultados. En las Figuras 20, 21 y 22, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los niveles de Comprensión Lectora.

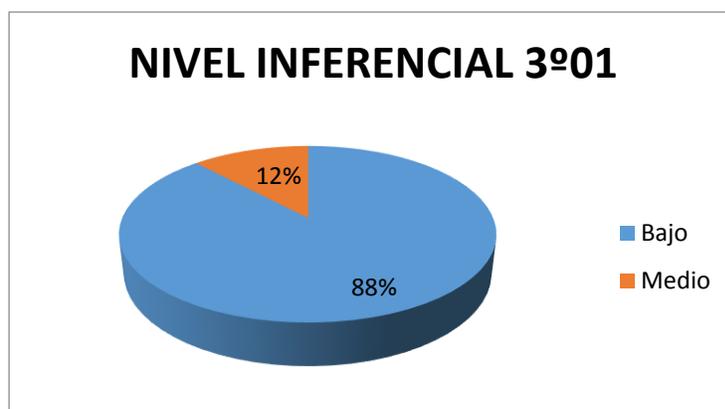


Figura 21. Resultados prueba diagnóstica inicial Nivel inferencial de comprensión.

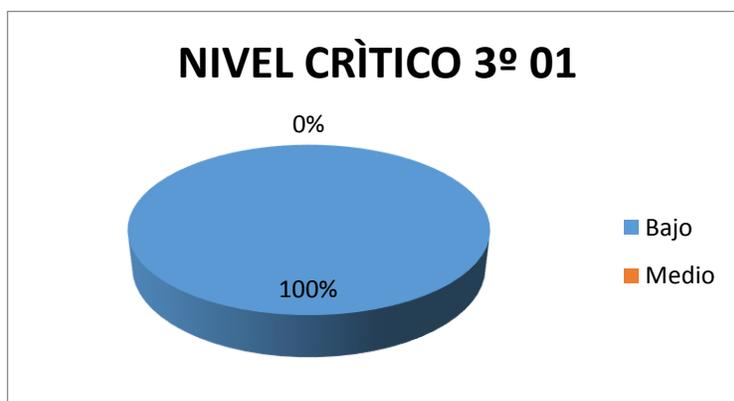


Figura 22. Resultados prueba diagnóstica inicial Nivel inferencial de comprensión

Teniendo en cuenta la deficiencia presentada, fue necesario poner en marcha una propuesta pedagógica a través de la implementación de estrategias metacognitivas que permitan transformar la práctica pedagógica y fortalecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes. Dicha propuesta empieza con la reestructuración de la planeación, donde se incluyen

algunos elementos de la EPC, con el propósito de lograr en los estudiantes una mayor comprensión de los temas tratados. Así mismo, dentro de las planeaciones se incluyen también las estrategias metacognitivas, Uso de conocimientos previos (UCP), Predicción y verificación (PV), ordenadores gráficos (mapas mentales y conceptuales), entre otras estrategias, utilizando como herramientas las “rutinas de pensamiento”. Las estrategias implementadas no sólo están orientadas a mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes en el área de lenguaje, sino en todas las áreas del conocimiento.

Además de lo anterior, en las planeaciones implementadas se tienen en cuenta las características propias del contexto de los estudiantes, lo cual le permite al docente adaptar la temática a las necesidades e intereses de los mismos, con el propósito de obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje, lo que implica una mayor comprensión en los temas vistos.

-Planeación

El objetivo principal de esta planeación fue orientar a los estudiantes a la comprensión, análisis y construcción de textos informativos, debido a que este es uno de los textos en los que presentan mayor dificultad para comprender. Al respecto Alfonso y Sánchez, (2009) afirman que “los niños y niñas suelen tener mayores dificultades para leer (y escribir) textos informativos, pues no tienen una superestructura relativamente fija como los narrativos y las formas de organización de los contenidos varían según los contextos” (p.170).

-Momento para explorar

Para el inicio de esta actividad se activa los conocimientos previos de los niños puesto que “al implementar actividades que permitan a los estudiantes utilizar los conocimientos previos se asegura una comprensión global del tema en cuestión” (Alfonso y Sánchez, 2009, p.81).

El texto informativo trabajado en esta sesión fue el afiche. Como primera medida se busca la activación de los conocimientos previos a través de diversos interrogantes cómo: ¿Qué es un afiche?, ¿Qué tipo de texto se maneja en el afiche? ¿Para qué se usan los afiches? ¿Dónde has visto los afiches? Posteriormente, la maestra muestra a los estudiantes un afiche de la empresa “Electricaribe” y les pide que lo observen. Se da una breve explicación sobre la función de los afiches, para que los estudiantes puedan constatar sus conocimientos previos, con la información brindada. Teniendo en cuenta la imagen observada, los estudiantes tratan de responder en forma oral interrogantes como:

¿De qué trata la información que contiene el afiche?, ¿A quién va dirigida la información? Con estos interrogantes se pretende que los estudiantes anticipen aspectos del contenido del texto, lo cual les facilitará una mayor comprensión.



Figura 23. Estudiantes observando el afiche y buscando respuesta a los interrogantes planteados.

- Momento para comprender

Después de observar el afiche y escuchar las opiniones de los estudiantes; la maestra entrega una actividad con 1 pregunta de nivel literal y 5 preguntas de nivel inferencial relacionadas con la información que contiene el texto. Se pide a los estudiantes que traten de dar respuesta a cada una de las preguntas.

Para reforzar la temática tratada, los estudiantes realizan un ordenador gráfico (mapa mental) con las características principales del afiche (Figura 24).

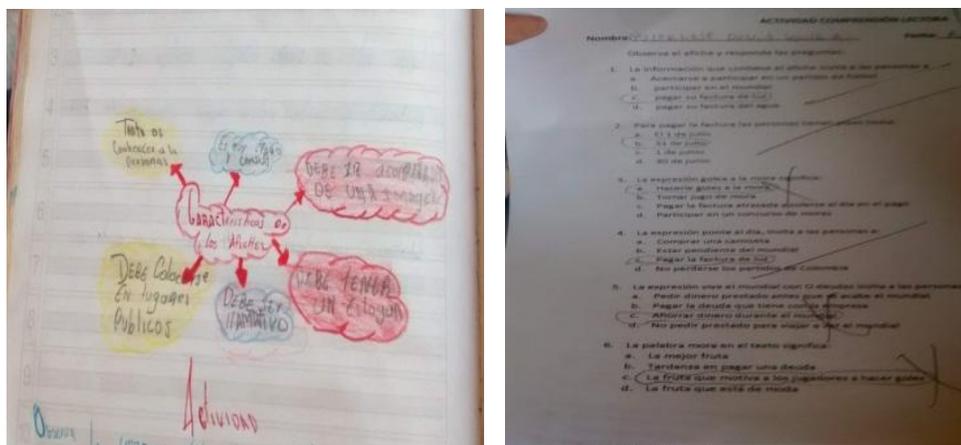


Figura 24. Actividad implementada a los estudiantes y elaboración de ordenador gráfico.

- Momento para evaluar y retroalimentar:

En esta sesión se pide a los estudiantes que, organizados en grupos de 5, escojan un tema de interés y elaboren un afiche. Previo a su elaboración, estudiantes y docentes construyen una rúbrica teniendo en cuenta las características que debe tener un afiche. Antes de su elaboración se invita a los niños a plantearse los siguientes interrogantes: ¿Sobre qué escribiremos?, ¿Para qué escribiremos? ¿A quién escribiremos? Terminado el afiche, los estudiantes realizan una coevaluación teniendo en cuenta los criterios establecidos conjuntamente con su docente (Figura 25).



Figura 25. Fotografía elaboración afiche.

El proceso de coevaluación favoreció la motivación de los estudiantes, puesto que no cumplieron la función de simples receptores de conocimiento, sino que se sintieron partícipes de su aprendizaje y el de sus compañeros, a través de la emisión de juicios críticos del trabajo de los demás.

Con relación a la valoración y retroalimentación, este proceso le permitió al estudiante tomar conciencia de su propio aprendizaje, verificar sus logros, así como identificar sus aciertos y errores con el fin de recibir orientaciones para mejorarlos y corregirlos. En cuanto a la docente investigadora, este proceso le permitió identificar debilidades y fortalezas de los estudiantes, con el propósito de establecer actividades de mejora continua al mismo tiempo que le permitió regular y realimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizajes de los estudiantes (Ver Figura 26).

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL DE ALBANA
GRADO: CUARTO DE
CRITERIOS DE VALORACIÓN
TEMA: EL AFICHE

Grupo evaluado: Lizbeth, Yelis y Yael Carolina

CRITERIO	Eccelente	Buena	Regular	Mala
La información que contiene el afiche es clara y breve		X		
El afiche brinda la suficiente información sobre la actividad a realizar	X			
El afiche va acompañado de imágenes que se relacionan con la información	X			
Los colores del afiche son llamativos				X
La información del afiche despierta el interés de las personas			X	
La letra es clara y presenta buena ortografía				X

Calificación: 6.0

Recomendaciones: la ortografía está regular y se le califican las recomendaciones la próxima vez escribir bien claro y correcto

Figura 26. Rubrica afiche construida por profesor

Además de la planeación, también se lleva a cabo la sistematización y reflexión de la práctica a través del diario de campo (Figura 27), instrumento en el que la profesora registra las dificultades, avances y progresos de los estudiantes, además de otros aspectos relevantes de su

La implementación de estas rutinas, ha contribuido significativamente a la transformación de la práctica pedagógica, debido que las clases ya no son desarrolladas con el propósito de cumplir un contenido curricular, sino que, por el contrario, para generar un verdadero aprendizaje; la temática es seleccionada acorde a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, los contenidos son transformados con el fin de hacerlo más comprensibles y despertar su interés y curiosidad.

-Reflexión individual

El desarrollo de la planeación permitió a la profesora investigadora reflexionar sobre su proceso de enseñanza, el cual ya no está enfocado en que los estudiantes memoricen una serie de contenidos, sino que, por el contrario, alcancen una buena comprensión y aprendizaje teniendo en cuenta situaciones de la vida cotidiana. Al respecto Duarte (2003) afirma: “el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones, (...), sus actuaciones y la problematización y reflexión crítica que el realice sobre su práctica” (p.8) En este sentido, la reflexión de la práctica le permitió a la profesora identificar fortalezas y debilidades para establecer acciones de mejoramiento continuo a través de la implementación de estrategias metacognitivas con el propósito de transformar su práctica pedagógica y potenciar la comprensión lectora en los estudiantes.

Por otra parte, se resalta la importancia de la activación de los conocimientos previos ya que según, Alfonso y Sánchez (2009) “Si el lector tiene saberes previos sobre un tema que va a leer, tendrá más éxito en su proceso de comprensión lectora que aquel que no sabe nada o muy poco sobre el tema” (p.81). En este orden de ideas, indagar los conocimientos previos permitió una mayor participación de los estudiantes, así como la comprensión de la temática abordada, aunque es necesario aclarar que a pesar de que los estudiantes estuvieron motivados durante el

desarrollo de las clases y en su forma de expresarse se notó que habían logrado una comprensión del tema, aún siguen evidenciándose debilidades en la comprensión de preguntas de tipo inferencial, sobre todo en textos diferentes al narrativo.

Además de lo anterior, la planeación implementada, favoreció el trabajo colaborativo, dónde los estudiantes expresaron libremente sus opiniones e inquietudes y escucharon las de sus compañeros con el propósito de adquirir nuevos conocimientos. Por otra parte, hicieron sugerencias relacionadas a la temática abordada, lo cual se evidenció al proponer y establecer criterios de valoración para la elaboración de la rúbrica. Otro logro de suma importancia es que los estudiantes desarrollaron las actividades propuestas no sólo con el hecho de obtener una calificación, sino de adquirir un aprendizaje.

4.3.2. Grupo 4-03

Luego de la reflexión sobre el análisis de los documentos institucionales (informes académicos y planillas de calificaciones), en el grupo de estudiantes que conforman el curso 4-03 (conformado por 28 estudiantes), se planificó una prueba diagnóstica inicial (Anexo 6), que fue implementada en febrero de 2017, para identificar el nivel de comprensión lectora de cada uno de ellos. Esta evaluación es proporcionada de manera gratuita por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en su portal educativo [www.icfes.gov.co.](http://www.icfes.gov.co), consta de 36 preguntas de selección múltiple con única respuesta, orientadas a cada uno de estos niveles a través de los componentes Sintáctico, Semántico y Pragmático asociados a las Competencias comunicativas (lectora y escritora).

Con relación a lo anterior se pudo establecer luego del análisis de los datos que el 64% (18 estudiantes) de los estudiantes presentan un nivel literal bajo, y el 36%, correspondiente a 10 estudiantes un nivel medio, en el nivel inferencial el 89% (25 estudiantes) presenta una baja

valoración y solo un 11% una valoración media. En cuanto al nivel crítico el 100% obtiene un bajo resultado. En la Figura 29, se evidencian estas cifras.

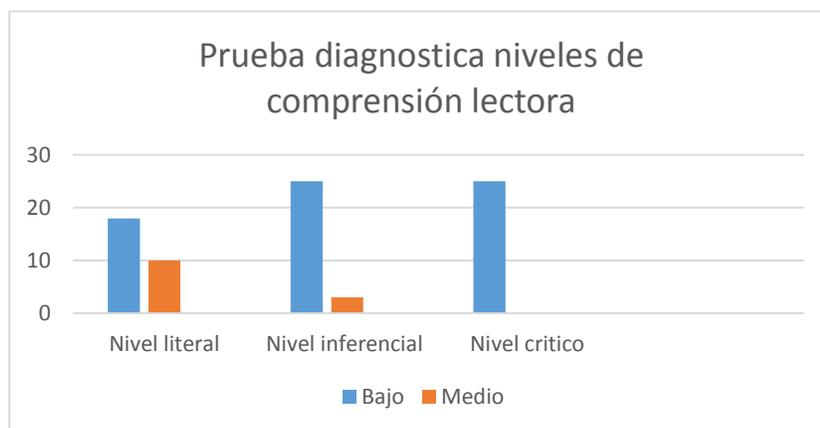


Figura 29. Resultados de la prueba diagnóstica inicial sobre los niveles de comprensión.

Además de lo anterior, los resultados de esta prueba diagnóstica evidenciaron dificultades en los estudiantes con relación a la resolución de preguntas asociadas a textos de tipo informativos, instructivos y descriptivos, en los niveles de comprensión lectora inferencial y críticos, (las cuales en su mayoría orientan hacia la búsqueda de información implícita en el contenido del texto). Por tanto, se establece una revisión de las acciones desarrolladas en el aula, teniendo en cuenta que son estas las que influyen de manera determinante en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la profesora- investigadora orienta la mirada hacia su propia práctica y no hacia el estudiante (lo cual era lo que generalmente hacía), teniendo en cuenta que las dificultades se evidenciaban de manera generalizada (Anexo 7 y 8). Fue así, como organizo nuevamente la práctica incluyendo en las planeaciones estrategias, herramientas y materiales que posibilitaran transformar las acciones en el aula y mejorar los niveles de comprensión lectora identificados. En este sentido Alba (2015) expresa:

Las prácticas reflexivas requieren el análisis de las distintas acciones efectuadas en el aula y el porqué de estas, buscando que el profesor en ejercicio comprenda los aspectos relevantes de su práctica, las causas de su acción y las posibles consecuencias de esta.

Por consiguiente, en la etapa de la propuesta pedagógica se modificaron las planeaciones incluyendo, elementos propios en el marco de la EPC, variedad de tipologías textuales y estrategias metacognitivas para fortalecer la competencia comunicativa lectora. Estas a su vez, utilizarán como herramientas, rutinas de pensamiento, mapas mentales y conceptuales, con el propósito de dinamizar el proceso de enseñanza y generar más participación del estudiante en los diferentes momentos de la clase (Anexos 9, 15 y 16).

Cabe resaltar lo expresado por Ortiz (2014) (citado por Mateos, 2001), con relación a la instrucción metacognitiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido expone:

Para que todo estudiante desarrolle un óptimo conocimiento sobre las diferentes estrategias de aprendizaje, el docente debería cederle progresivamente mecanismos de regulación, de responsabilidad y de desempeño que lo guíen en la adquisición de la comprensión lectora. Igualmente, entender que la instrucción metacognitiva se basa en un proceso de enseñanza–aprendizaje en que profesor y alumno demuestran sus destrezas al retroalimentar sus conocimientos, es la mejor forma de concebir una motivación para aprender, desarrollar creencias, metas y atribuciones que les ayude a sí mismos a percibirse como sujetos capaces de controlar sus propios aprendizajes. (p.45)

En consecuencia, el profesor con las acciones desarrolladas en el aula produce un efecto espejo, donde los estudiantes van construyendo aprendizajes a través del ejemplo y la retroalimentación constante.

En este orden de ideas, en la etapa de intervención se implementaron planeaciones donde se incluyeron las modificaciones mencionadas anteriormente en cuanto a la estructura y contenido

de las mismas. A continuación, se presentan algunas de estas planeaciones, desarrolladas en el área de Lenguaje.

-Planeación

En esta planeación que se desarrolló en el mes de febrero de 2018 en el área de Lenguaje, se evidencia la inclusión de: hilos conductores, tópicos generativos, metas de comprensión y evaluación continua, elementos propios del marco de la EPC, además de las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora: UCP, RAE y PV y rutinas de pensamiento Antes pensaba-Ahora pienso; Conectar-extender-preguntar, las cuales se implementan en el inicio, desarrollo y cierre de la clase (Ver Figura 30).

 INSTITUCION EDUCATIVA SAB RAFAEL DE ALBANIA CODIGO DANE: 244430002097 SECUENCIA DIDACTICA				
DOCENTE: BLANCA CARO	ÁREA : LENGUAJE	PERIODO: I	Fecha: 19 -02- 02-03 - 2018	I.H. 4
HILO(S) CONDUCTOR(ES): ¿por qué es importante comunicarme?				
TOPICO GENERATIVO: La comunicación, un proceso para conocernos y entendernos.				
ESTANDARES: - comprensión e interpretación textual				
SESIONES: 3				
COMPETENCIAS: interpretativa, argumentativa, propositiva.				
METAS DE COMPRENSION:				
Los estudiantes comprenderán: <ul style="list-style-type: none"> - que la comunicación es un proceso que les permite expresar sus ideas, pensamientos, emociones y sentimientos y conocer los de los demás utilizando diferentes formas y medios. - cómo intervienen los diferentes elementos de la comunicación en el acto comunicativo. - la importancia de la comunicación como proceso de expresión y recepción de información. que existen diferentes formas y medios para comunicarse, además que es importante saberlos usar y escoger según el contexto y la necesidad comunicativa				
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: Activación de conocimientos previos (UCP), Resumen y aplicación de estrategias definidas (RAE), Predicción y verificación (PV); HERRAMIENTAS: Rutina de pensamiento: Antes pensaba-Ahora pienso; Conectar- Extender-preguntar; mapas conceptuales				
ACTIVIDADES				
1. MOMENTO PARA EXPLORAR: SESION 1 -Activación de conocimientos previos por medio de una dramatización, en la cual se ejemplariza el acto comunicativo, a través de una llamada telefónica realizada por la docente. Se realizan preguntas a los estudiantes cómo:				

Figura 30. Planeación grupo 4-03-Area: Lenguaje.

Las estrategias planteadas, fueron seleccionadas teniendo en cuenta el diagnóstico realizado en la etapa inicial, con base a las deficiencias encontradas (deficiencia en la decodificación, dificultad en la lectura a nivel inferencial y crítica, pobreza de vocabulario) se construyó esta planeación que se divide en 3 sesiones de trabajo (Ver Figura 27) y cuyo tópico

generativo es “La comunicación, un proceso para conocernos y entendernos”. Esta además de estar orientada a alcanzar las metas de comprensión planteadas, tenía como finalidad potenciar el proceso de comprensión lectora a través de las estrategias y herramientas incluidas.

-Momento para explorar

Para el desarrollo de la primera sesión se utiliza la estrategia metacognitiva UCP a través de la rutina de pensamiento Antes pensaba –Ahora pienso, esto permite a la profesora identificar los conocimientos previos de los estudiantes, además de dinamizar la etapa inicial de desarrollo de la clase. Para lo anterior, se le entrega un organizador gráfico a cada uno de los estudiantes, donde que escribieran sus pensamientos de manera espontánea, sobre la pregunta: ¿Qué piensas que es la comunicación? para esto se le da un tiempo prudente a los estudiantes.

Luego se le orienta a socializar lo escrito antes sus compañeros y profesor, quien va organizando las participaciones de los estudiantes en el tablero a través de una lluvia de ideas, en la cual va subrayando las palabras claves útiles para el desarrollo del tópico. En la Figura 31 se muestra a los estudiantes desarrollando esta actividad y en la Figura 32, una de las rutinas realizadas por uno de ellos.



Figura 31. Estudiantes 4-03- realizando Rutina de pensamiento

RUTINA DE PENSAMIENTO	
NOMBRE: <u>Miriam Lorena Quintanilla</u>	
GRADO: <u>4-03</u> FECHA: <u>Febrero 19, 2018</u>	
ANTES PENSABA	AHORA PIENSO
La comunicación es cuando se describe una persona, un animal, un objeto y cosas.	La comunicación nos permite conocer las ideas de los demás.

Figura 32. Rutina de pensamiento realizada.

-Momento para comprender

La profesora teniendo en cuenta los conceptos previos de los estudiantes expresados a través de la rutina de pensamiento, realiza una breve explicación para que los estudiantes relacionen estas concepciones con las nuevas, orientalos así hacia un proceso reflexivo de su propio pensamiento y el de los compañeros. Luego utiliza las ideas resaltadas en el tablero y organiza junto con los estudiantes un mapa mental donde se destacan las principales características del t3pico generativo, como se puede observar en la Figura 33.

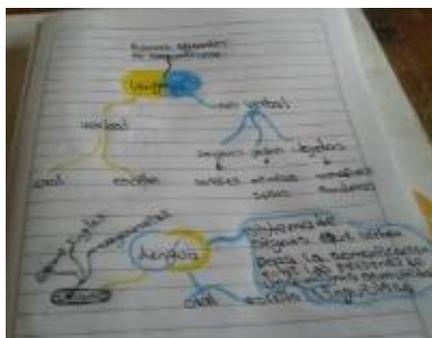


Figura 33. Mapa mental desarrollado en clase de Lenguaje. Estrategia metacognitiva RAE.

Lo anterior permite involucrar a los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje orientado de manera pertinente por la profesora. Seguidamente, con ayuda del video beam, se proyectan imágenes representativas del acto comunicativo, resaltando los elementos que lo constituyen, se realizan preguntas como: ¿Por qué crees que es importante comunicarse?, ¿Observando las imágenes porque es importante cada uno de los elementos de la comunicación? ¿Si no existiera alguno de esos elementos que crees que pasaría?

-Momento para evaluar y retroalimentar

En grupo de tres estudiantes, se le orienta a ilustración del acto comunicativo, identificando cada uno de sus elementos, para esto, los estudiantes utilizan materiales reciclables como revistas y periódicos viejos. Previamente la profesora ha indicado los criterios de

evaluación a tener en cuenta en el desarrollo de la actividad y motiva a los estudiantes a participar y dar a conocer a sus compañeros el trabajo realizado e igualmente dar su opinión por el realizado por ellos, generando así procesos de autoevaluación y coevaluación en los estudiantes. En la Figura 34 se observa el desarrollo de esta actividad.



Figura 34. Proceso de autoevaluación y coevaluación- estudiantes de 4-03.

Como consecuencia de la implementación de estas estrategias, herramientas y materiales, la profesora investigadora logró:

- Identificar y ampliar los conocimientos previos de los estudiantes con relación al tópico generativo.
- Motivar a los estudiantes a relacionar estos conocimientos con los expuestos en clases y construir sus propios saberes.
- Incentivarlos a realizar inferencias, escribir sus pensamientos, socializarlos y tomar posturas sobre ellos.

Lo anterior, permitió una mayor participación de los estudiantes a través de los procesos de escritura y oralidad, además de promover la comprensión inferencial y crítica. Por otro lado, la utilización de diferentes materiales (imágenes y herramientas tecnológicas, video beam) posibilitó dinamizar el desarrollo de la clase. En las Figuras 35 se evidencia la observación de las imágenes por parte de los estudiantes en la sala interactiva.



Figura 35. Estudiantes 4-03- observando imágenes sobre los elementos de la comunicación. Estrategia metacognitiva PV.

Por último, el proceso de valoración, al igual que varios aspectos de la planeación ha cambiado. Para el desarrollo de las sesiones se establecieron criterios de evaluación y retroalimentación que en clases anteriores no se habían incluido. Esto permitió a la profesora – investigadora identificar con mayor exactitud a los estudiantes que presentaron dificultades en el desarrollo de las sesiones, para así realizar retroalimentaciones que promovieran mayores comprensiones y aclararan sus confusiones.

Por otro lado, la oportunidad que brinda la valoración continua para la práctica de la profesora- investigadora es significativa, puesto que le permitió generar cambios al tener un mayor conocimiento de las debilidades y fortalezas de los estudiantes, orientándola hacia la búsqueda de las estrategias pertinentes a utilizar.

A continuación, la Figura 36, muestra el proceso de evaluación realizado en las sesiones desarrolladas.

<p>-CRITERIOS DE EVALUACION Y RETROALIMENTACION DE LA CLASE.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabajo colaborativo. ✓ Claridad en la exposición de las ideas. ✓ Desarrollo de rutina de pensamiento. ✓ Aspectos disciplinarios y participación durante la clase en general. ✓ Observación de fichas ilustrativas. <p>Para la construcción del álbum deben utilizar: folios, ganchos legajables y un block, este debe tener:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Buena presentación y creatividad. ✓ -cada tema debe estar ilustrado través de imágenes representativas. ✓ Coherencia de las definiciones y ortografía. <p>Para la exposición se tendrá en cuenta manejo del tema, oratoria y los instrumentos que utilice para la presentación.</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Informal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aclaraciones sobre dudas conceptuales durante el desarrollo de la clase. ✓ Auto reflexión sobre el contenido de la rutina de pensamiento. ✓ Observaciones sobre el taller grupal. ✓ Coevaluación: Sugerencias de compañeros sobre el desarrollo del taller. ✓ Aclaraciones sobre la presentación y exposición del álbum. ✓ Sugerencias de los compañeros sobre el contenido del álbum expuesto. <p>Formal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aclaración de dudas sobre conceptos desconocidos. ✓ Correcciones sobre la organización y claridad (coherencia) de las ideas expuestas en la rutina de pensamiento. ✓ Socialización del taller para aclarar. ✓ Aclaraciones sobre la organización de la información en el mape conceptual, si es el caso. ✓ Correcciones sobre la organización y claridad (coherencia) de las ideas expuestas en el álbum. ✓ Sugerencias sobre manejo del tema, oratoria e instrumentos utilizados en la exposición.
--

Figura 36. Evaluación implementada en las sesiones desarrolladas.

Cabe destacar que las conclusiones anteriores, con relación a los hallazgos obtenidos luego de la implementación de esta planeación (incluida en la propuesta pedagógica), fueron el resultado de la sistematización de las acciones desarrolladas en el aula de clase a través de los diarios de campo, los cuales posibilitaron realizar reflexiones sobre las incidencias de la inclusión de nuevos elementos y estrategias tanto en la práctica de la profesora investigadora como en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes.

Además de lo anterior, estos registros también permitieron orientar a la profesora – investigadora, sobre las actividades, estrategias y herramientas a desarrollar en planeaciones posteriores.

A continuación, se evidencia en las Figura 37, uno de los diarios de campos realizados sobre la planeación anterior (Figura 30 y 36).

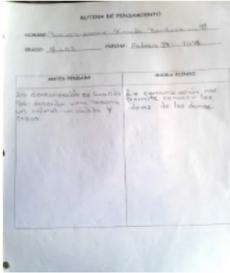
FECHA: 19 de febrero		REGISTRO N° 011			
I.E.: San Rafael de Albania		LUGAR DE OBSERVACION: Salón 4-03			
GRUPO OBJETO DE OBSERVACION: Profesor y grupo 4-03					
NOMBRE DEL OBSERVADOR: Blanca M. Caro Herrera					
TIEMPO: 60 min.					
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:30 a.m.		HORA DE FINALIZACIÓN: 8:30			
Objetivo de la actividad	Ejecución de planeación de la actividad (inicio, desarrollo y cierre)	Categorías /estrategias de enseñanza	Reflexión de la actividad	Valoración, observación y retroalimentación	Evidencia
Registrar las incidencias de la inclusión de elementos propios de la EPC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes	<p>INICIO Se activaron los conocimientos previos por medio de una dramatización, en la cual se ejemplificó el acto comunicativo, a través de una llamada telefónica realizada por la profesora. Se realizaron las siguientes preguntas a los estudiantes:</p> <p>¿Qué acabo de hacer? ¿Con quién estoy hablando? ¿Qué fue lo que dije? ¿A través de que elemento estoy hablando?</p> <p>-Se organizó una lluvia de ideas en el tablero, con las respuestas de los estudiantes a las preguntas realizadas, se van subrayando palabras claves, útiles para la construcción de la temática a desarrollar DESARROLLO El profesor amplió el tópico (L.A</p>	<p>-Practica pedagógica.</p> <p>-Metacognición.</p>	<p>Se evidenció: Mayor participación de los estudiantes a través de los procesos de escritura y oralidad, además de promover la comprensión inferencial y crítica por medio de las rutinas de pensamiento. Por otro lado, el taller implementado permitió ampliar el vocabulario, teniendo en cuenta que se buscó el significado de aquellas palabras desconocidas por los estudiantes, además de trabajar con tipos diferentes de textos.</p> <p>-La utilización de diferentes materiales (imágenes, fichas) y herramientas tecnológicas (video beam) permitió dinamizar el desarrollo de la clase a lo largo de las tres sesiones.</p>	<p>Las estrategias utilizadas generaron mayor participación en los estudiantes, con relación a los procesos de escritura, lectura y oralidad.</p> <p>Observación</p> <p>Las rutinas de pensamiento permitieron realizar diagnósticos iniciales a cargo de las ideas previas de los estudiantes, lo cual puede ser utilizado también como una herramienta de evaluación.</p> <p>Retroalimentación</p>	
	<p>COMUNICACIÓN, a través de una breve orientación, se utilizó para esto, las palabras claves resaltadas con anterioridad.</p> <p>-El profesor con ayuda de los estudiantes organizó en el tablero un mapa conceptual. (Los estudiantes lo consignaron en sus libretas).</p> <p>CIERRE En grupo de 2 estudiantes, el docente les entregará un taller donde deberán relacionar a través de líneas de colores, diferentes medios de comunicación con la forma como estos transmiten sus mensajes.</p>				
Preguntas de los estudiantes	<p>¿Los animales se pueden comunicar?</p> <p>¿Cómo se comunican las personas que no hablan?</p>				

Figura 37. Diario de campo No. 011- Incidencia de la inclusión de elementos propios de EPC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los talleres de realizados en la etapa de intervención, estos fueron orientados al desarrollo de los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico), y utilizando diferentes tipos de textos, teniendo en cuenta que en la etapa diagnóstica se evidenció el uso generalmente de textos narrativos. Esto permitió dinamizar el proceso de enseñanza y familiarizar a los estudiantes con diferentes formatos textuales.

En el desarrollo de este proceso se utilizaron estrategitas metacognitivas para la comprensión lectora y herramientas como las rutinas de pensamiento y los mapas mentales y conceptuales por la profesora –investigadora para incentivar los niveles de comprensión antes mencionado, activar conocimientos previos, ampliar vocabulario y mejorar la fluidez lectora. En este sentido en el taller que se muestra en la Figura 38, se realizaron preguntas como: ¿Qué pasaría si el conejo ganara la carrera, y no lo hiciera el caballo?, ¿Por qué piensas que se sentía triste el señor burro?

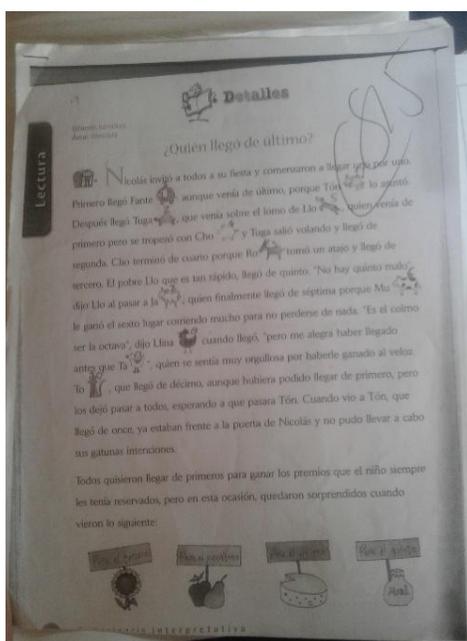


Figura 38. Taller implementado en clases - estudiante del curso 4-03.

A continuación, se explica en la Tabla 14, el desarrollo de uno de los talleres de comprensión lectora realizados por la profesora-investigadora en el curso 4-03. En este taller se utiliza como instrumento un texto informativo proporcionado de manera gratuita por el ICFES, en su portal educativo. Las preguntas para esta actividad fueron desarrolladas por la profesora. Las estrategias metacognitivas y las herramientas se realizaron al inicio, desarrollo y cierre de la actividad.

Tabla 14

Especificaciones sobre el desarrollo del taller de comprensión lectora

Tipo de texto	Estrategia metacognitiva	Herramienta	Preguntas realizadas	Nivel de las preguntas	Actividades
Informativo	UCP, PV y RVP	Rutina de pensamiento Veo-Pienso-Me pregunto.	- ¿Cómo podrías explicar la actitud de la perrita?	Inferencial	1. Activación de conocimientos previos (utilización de estrategia y rutina).
			. ¿Qué crees que hubiese pasado si la perrita no hubiese estado con la niña?	Inferencial	2. Búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario.
			- ¿Qué opinión tienes de los familiares de la niña?	Crítica	3. Lectura compartida.
			- ¿Qué hubieses hecho tú en la situación de la niña?	Crítica	4. Desarrollo de preguntas de forma individual.
					5. Socialización de respuestas.

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 39, se evidencia el texto utilizado para esta actividad y en la Figura 40 y 41 algunas de las respuestas desarrolladas por los estudiantes.

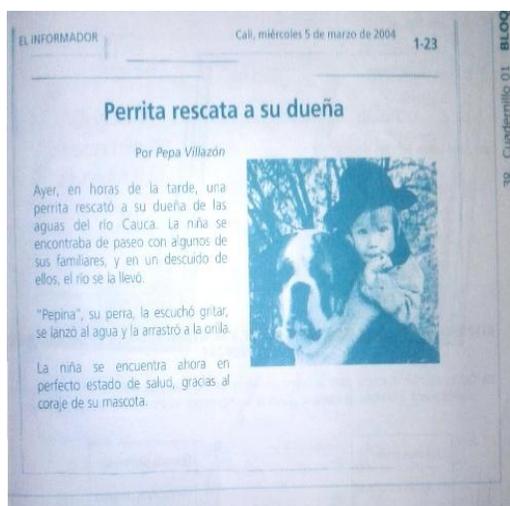


Figura 39. Texto informativo desarrollado en comprensión lectora.

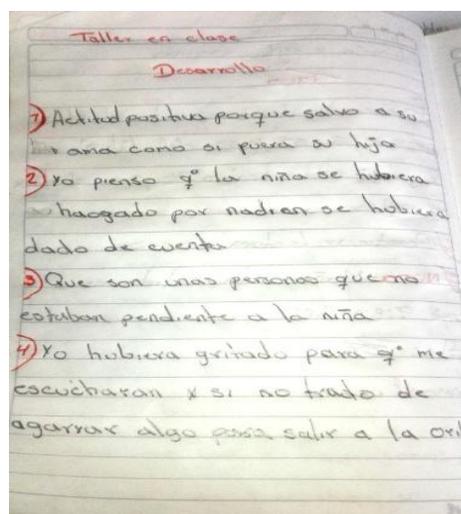


Figura 40. Respuestas del taller de comprensión estudiante 1- grupo 4-03

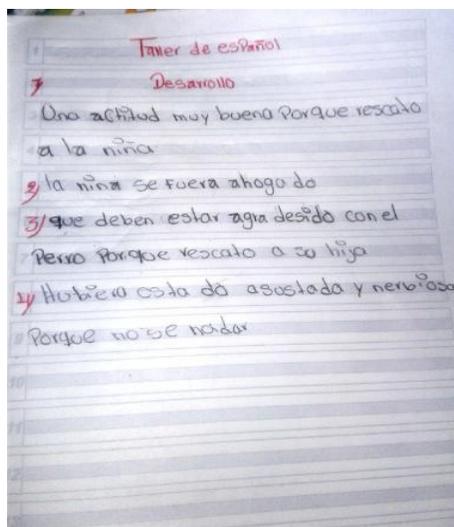


Figura 41. Respuestas del estudiante 2 - 4-03

Con relación a la utilización de los mapas mentales y conceptuales en el proceso de transformación de la práctica de la profesora, son variadas las estrategias identificadas e implementadas que se han fortalecido a través de estas herramientas y han posibilitado la organización y desarrollo de los tópicos generativos de manera dinámica y comprensible para los estudiantes; estos son utilizados por la profesora como una herramienta en la estrategia metacognitiva RAE, para generar análisis, reflexiones y comprensiones en los estudiantes, además de ser considerado como apoyo didáctico en el proceso de enseñanza. En la figura 42, se puede evidenciar su implementación.

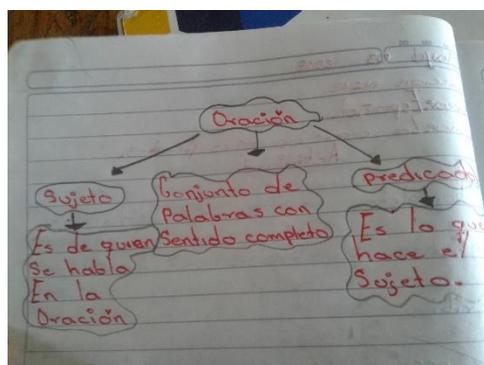


Figura 42. Mapa mental elaborado en clases de Lenguaje.

-Reflexión individual.

Las transformaciones realizadas en el proceso de planeación y la inclusión de las estrategias metacognitivas, y las rutinas de pensamiento, los mapas mentales y conceptuales como instrumentos para desarrollarlas, permitieron generar dinamismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el grupo 4-03, al igual que favorecieron progresivamente los niveles de comprensión lectora. En consecuencia, esto permitió a la profesora investigadora originar control metacognitivo sobre la forma como organizaba sus acciones en el aula además de las implicaciones que estas generarían en los estudiantes, en cuanto planifico teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, estructurando actividades, estrategias y herramientas basados en ellos, para luego ser evaluadas (Control metacognitivo), no con el fin de desarrollar temáticas como lo hacía anteriormente, sino con el de construir aprendizajes en los estudiantes que originaron cambios significativos en su práctica pedagógica.

Lo anterior, también permitió mejoras en el aprendizaje de los estudiantes, involucrándolos en su propio proceso, orientándolos a ser autónomos y desarrollando su pensamiento a través de preguntas y reflexiones motivadas por las rutinas de pensamientos y demás herramientas utilizadas. En este sentido, se evidenció mayor utilización del proceso de escritura, lectura y oralidad (pensamiento lógico –verbal), en cuanto se plantearon estrategias que incentivaban a su desarrollo.

Por otra parte, la profesora investigadora cambió su percepción a cerca de las deficiencias de los estudiantes, las cuales eran tomadas anteriores a este proceso como motivo de atraso, pero que, con la reflexión desarrollada, se convirtieron en oportunidades para el desarrollo investigaciones pedagógicas y potenciamiento de aprendizajes en el aula. En cuanto al proceso de comprensión lectora se pudo establecer que las estrategias pertinentes implementadas con

ayuda de herramientas y materiales adecuados pueden mejorar este proceso en la mayoría de los estudiantes. Por tanto, son las acciones desarrolladas por el profesor en el aula las que determina generalmente los aprendizajes de los mismos.

4.3.3. Grupo 8-01

En el aula del grado 801 se implementó una prueba diagnóstica con el fin de evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. La prueba consta de 24 preguntas y ofrece información que discrimina el nivel literal, inferencial y crítico, en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos, en relación a la competencia comunicativa lectora y escritora.

Esta prueba estandarizada es proporcionada de manera gratuita por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en su portal educativo www.icfes.gov.co. El resultado de esta prueba establece que en el nivel literal un 38% de los estudiantes se encuentran en un nivel bajo, un 47% en un nivel medio y un 15% se encuentra en un nivel alto, con respecto al nivel inferencial un 74% se encuentra en un nivel bajo, un 20% en un nivel medio y un 21% en un nivel alto, en relación al nivel crítico el 97% de los estudiantes se encuentra en nivel bajo, el 3% en nivel medio, no registran valoración en el nivel alto (Ver Figura 43).

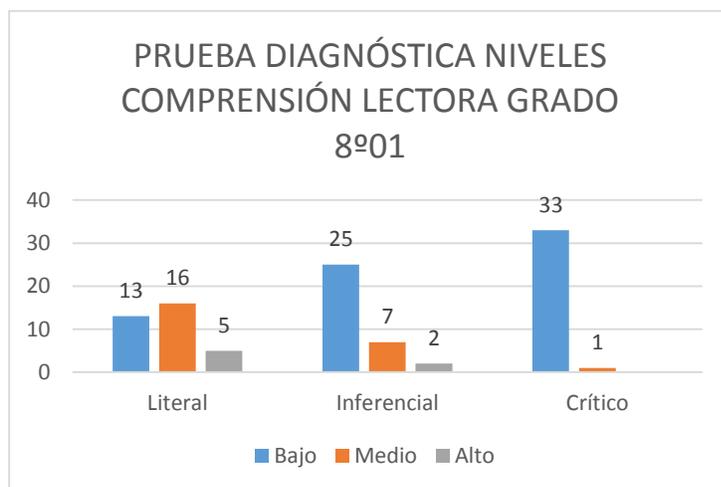


Figura 43. Gráfica resultados de la prueba diagnóstica inicial sobre los niveles.

Estos resultados demostraron que los estudiantes del aula 8-01 presentan problemas de comprensión lectora y motivaron a la revisión de la práctica pedagógica y modificación de esta a través de las planeaciones desarrolladas en el aula.

Fue así como del diagnóstico realizado nace la propuesta pedagógica en donde se incorporan elementos de la EPC como (Tópico generativo, hilos conductores, metas de comprensión y evaluación continua) además se tienen en cuenta estrategias metacognitivas como el antes, durante, después y de rutinas de pensamiento. A continuación, se expone una de las planeaciones implementadas por la profesora en el área de lenguaje.

-Planeación

La planeación realizada tiene los nuevos elementos incorporados al formato de planeación como: el hilo conductor, tópico generativo, metas de comprensión, evaluación continua, además de las estrategias metacognitivas y las rutinas de pensamiento como herramienta para esta (Figura 44).

FORMATO DE PLANEACION INSTITUCION EDUCATIVA SAB RAFAEL DE ALBANIA CODIGO DANE: SECUENCIA DIDACTICA				
DOCENTE: SUNAIMA CASTRO	ÁREA: LENGUAJE	PERIODO: I	Fecha: 13-marzo-2018	I.H. 80 MIN.
HILOS CONDUCTOR(ES): ¿a través de la práctica de ritos y costumbres puedo sentirme parte de una cultura?				
TOPICO GENERATIVO: Importancia de los ritos y costumbres en el tejido de la memoria de una nación.				
ESTANDARES: comprensión de textos con diferentes formatos y finalidades. Producción de textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.				
SESIONES: 2				
COMPETENCIAS: Interpretativa, argumentativa, propositiva.				
METAS DE COMPRENSION				
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes comprenderán que los ritos y costumbres pertenecen a la memoria social de un pueblo. Los estudiantes comprenderán cómo identificar ritos y costumbres de su cultura. Los estudiantes comprenderán que como miembros de una cultura tienen ritos y costumbres propios, razón por la cual expresaran cuales si estos. Los estudiantes comprenderán que los ritos y costumbres son parte de su identidad cultural razón por la cual en un mapa conceptual o map ideas identificarán ritos y costumbres propios de Albania y luego harán una exposición del mismo. 				
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: Predicción y verificación (PV), activación de conocimientos previos (UCP), herramientas como rutinas de pensamiento: antes-pensaba-ahora-pienso, generar-clasificar-conectar-elaborar (GCCE) mapas conceptuales.				
ACTIVIDADES				
1. MOMENTO PARA EXPLORAR: Activación de saberes previos A través de la rutina de pensamiento antes pensaba y ahora pienso Se dará inicio con un interrogante: ¿Qué son ritos y costumbres? Para saber que conocimientos tienen los estudiantes sobre este tema. Se les dará un tiempo para escribir su respuesta y por último socializaran las respuestas en clases.				
2. MOMENTO PARA COMPRENDER: -A partir de la información facilitada a los estudiantes estos conocerán que son ritos y costumbres -La profesora hace una explicación de lo que son mapas conceptuales. -Explica la rutina GCCE -aplicación de la rutina -Por último los estudiantes realizan el mapa conceptual entre todos en el tablero donde se evidencia una síntesis de que son ritos y costumbres.				
3. MOMENTO PARA EVALUAR - Los estudiantes identificarán ritos y costumbres propios de Albania. -A través de la rutina de pensamiento GCCE identificarán primeramente las ideas, luego las clasificarán en ideas principales y secundarias, después conectarán esas ideas con conectores de relación y por último quedara conformada la elaboración del mapa conceptual. -Los estudiantes terminan de realizar la rutina de pensamiento antes pensaba y ahora pienso -En forma individual construyen una estrofa de un poema y la comparten con sus compañeros y profesor.				

Figura 44. Planeación grado 801- área Lenguaje.

La profesora tiene en cuenta aspectos como la utilización de estrategias seleccionadas para conseguir que los estudiantes alcance una comprensión en donde se pueda lograr:

- Enlazar el conocimiento previo con el nuevo conocimiento.
- Que el estudiante sea capaz de llegar a un nivel de comprensión más allá del nivel literal.
- Que el estudiante pueda ser capaz de llevar un monitoreo y control de su proceso de aprendizaje.
- Trabajar diferentes competencias como, por ejemplo: la propositiva
- Que se socialicen saberes, que implique la reflexión de todos.

-Momento para explorar

Se inicia la clase compartiendo el hilo conductor ¿a través de la práctica de ritos y costumbres puedo sentirme parte de una cultura?

Luego el tópico generativo alusivo a la importancia de los ritos y costumbres en el tejido de la memoria de una nación. Seguidamente, se tiene en cuenta una estrategia importante como son los conocimientos previos que posee el estudiante.

Para ello la profesora plantea interrogantes utilizando la rutina de pensamiento antes pensaba y ahora pienso, en donde deben responder al interrogante de: ¿Que conoces acerca de los ritos y costumbres? Se les da el espacio para pensar y escribir su respuesta, luego conforme iban terminando, se levantaban del puesto y pegaba su respuesta en la pared, esto con el fin de al término de la sesión poder realizar un puente entre el conocimiento que se tiene y el nuevo conocimiento (Ver Figura 45).



Figura 45. Estrategia UCP - Conceptos de ritos y costumbres – estudiantes 8-01.

Además, la profesora anima a los estudiantes a compartir estos conocimientos con sus compañeros para haya espacio al diálogo de saberes en donde el pensamiento de todos ayuda a enriquecer el conocimiento particular que se pueda lograr.

-Momento para comprender

El profesor en su rol de orientador brinda información pertinente al tema tratado en donde a través de la implementación de estrategias metacognitivas, se apoya en diferentes herramientas tales como materiales visuales (videos e imágenes) y mapas conceptuales o mentefactos lo que facilita la sintetización de la información.

Es así como se brinda un repaso acerca de cómo se realiza un mapa conceptual y se explica en qué consiste la rutina de pensamiento Generar-Clasificar-Conectar-Elaborar (GCCE).

Se habla brevemente de ritos y costumbres para después facilitar el material al estudiante de ritos y costumbres. Se da un espacio de tiempo para realizar esta lectura, posteriormente se propone que realicen una lista de palabras e ideas en su libreta, para luego clasificar ideas secundarias y principales y conectaran sus ideas. Por último, colocarán los detalles del mapa

conceptual después les pidió que entre todos elaboraran un mapa conceptual en el tablero seleccionando la información entre todos. Ver Figura 46.



Figura 46. Mapa conceptual de ritos y costumbres.

-Momento para evaluar y retroalimentar

Se les pedirá a los estudiantes que realizaran el proceso anterior con ritos y costumbres propias de Albania (Ver Figura 47).



Figura 47. Mapas conceptuales de ritos y tradiciones de Albania
Grado – 8-01

Este tipo de rutina permite y ayuda a tener conocimiento y autorregulación del proceso de aprendizaje, además facilita organizar y jerarquizar las ideas, al mismo tiempo que permite relacionarlas entre sí. Esta rutina tiene como finalidad precisamente fomentar un pensamiento más estructurado que evidencie el dominio y comprensión de los estudiantes respecto al conocimiento que tienen y que están profundizando. Ver Figura 48 y 49.

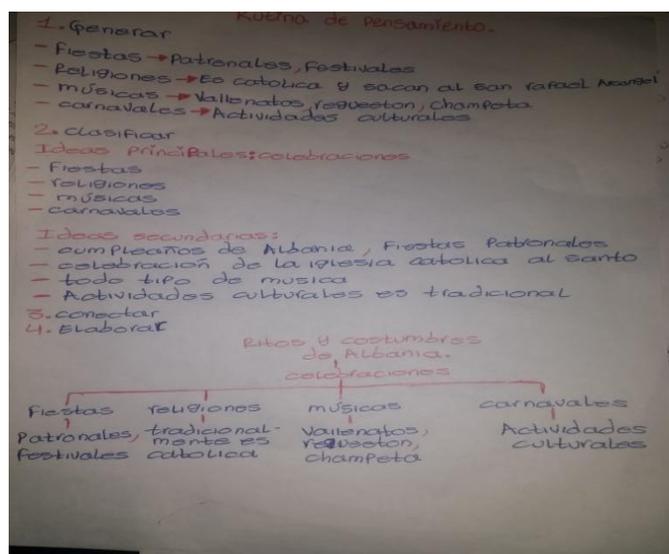


Figura 48. Rutinas de pensamiento GCCE de estudiante- Grupo 8-01

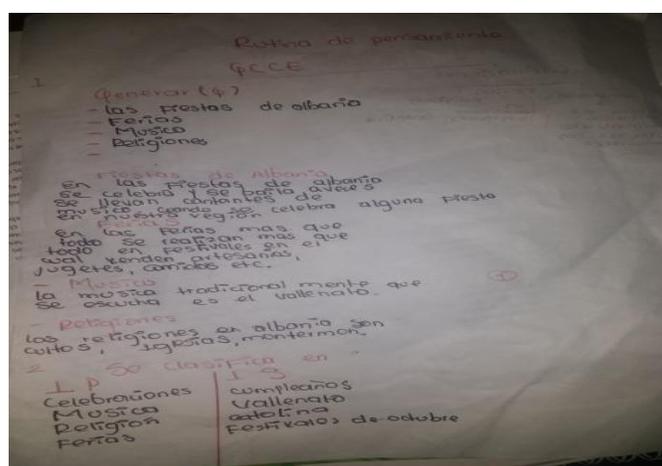


Figura 49. Rutina GCCE- estudiante -801.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, su implementación permitió desarrollar las clases de una manera mucho más fluida y dinámica en donde se evidenció la participación activa de los estudiantes y se despertó su interés y motivación. Durante la ejecución de la clase se elaboraron mapas conceptuales que permitieron desarrollar competencias como la interpretativa, argumentativa y propositiva. Por otro lado, también produjeron textos en relación a temáticas que les llamo la atención, por lo que se tuvo en cuenta sus intereses particulares.

En relación a la evaluación implementada esta fue formativa, puesto que la retroalimentación estuvo presente en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, durante este proceso se efectuó un acompañamiento continuo en el desarrollo de las actividades, realizando intervenciones pertinentes que fueron esenciales para la clarificación de dudas. Es así como esta evaluación permitió al profesor tener una impresión clara sobre las debilidades y fortalezas encontradas en los estudiantes, lo cual ayudó a tener en cuenta los estilos de aprendizaje e implementar estrategias que facilitarían la comprensión en los estudiantes. Ver Figura 50.

- Se le pide a los estudiantes que llenen la casilla "ahora pienso" con las nuevas construcciones desarrolladas.

-CRITERIOS DE EVALUACION Y RETROALIMENTACION DE LA CLASE.

- Participación activa en el transcurso de la socialización de los saberes previos.
- trabajo Individual.
- Trabajo colaborativo
- La organización clara de las ideas sintetizadas en el mapa conceptual.
- Actitud frente a la realización del trabajo.

Retroalimentación

Informal:

- Realizar intervenciones que considere esenciales para la clarificación de dudas, para que estos por sí mismos encuentren sus respuestas.

Formal:

- Aportes al trabajo realizado por los estudiantes.
- Se le harán las respectivas observaciones y sugerencias de cómo pueden mejorar su trabajo.

MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS

- Texto guía del estudiante. Tomado del portal educativo Colombia aprende <https://www.colombiaprende.edu.co>
- Hojas de block con actividades impresas
- Marcadores, lápices de colores, tablero

OBSERVACIONES

- destaca la pertinencia que tiene el tener en cuenta los conocimientos previos del estudiantes para así poder realizar un empalme beneficioso con el nuevo conocimiento.
- La rutina GCCE es una herramienta excelente al momento de sintetizar información.
- El docente debe de ayudar a los estudiantes brindándoles una orientación con respecto al uso de conectores, pues se denota que aunque tienen ideas claras al momento de enlazarlas tienen dificultades.

Figura 50. Evaluación implementada en las clases del grado 8-01.

-Reflexión individual

El trabajo realizado en esta etapa se realizó de una manera organizada, puesto que los diferentes cambios efectuados en las planeaciones partiendo del diagnóstico, y estilos de aprendizajes, permitió al profesor reorientar sus prácticas pedagógicas.

Así mismo, el ejercicio de reflexión de las acciones llevadas a cabo por la profesora permitió llevar un seguimiento a este proceso, según Schön (1994) “al reflexionar sobre lo que se hace, se perfecciona la acción y produce conocimiento” este hecho permite realizar una evaluación de las estrategias planteadas. Gracias a ello se pudo observar un pequeño progreso que se vio reflejado en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

De este mismo modo, se concluye que las estrategias metacognitivas implementadas ayudaron a la autonomía del estudiante en relación a la autorregulación de su aprendizaje. Así mismo, las rutinas de pensamiento fueron relevantes dado que además de hacer visible el pensamiento para construir conocimiento, permitieron estructurar el aprendizaje desde pasos sencillos hasta llegar a una mayor complejidad (Tishman y Perkins 1997).

4.3.4. Grupo 9-02

En el aula del grado 902 se implementó una prueba estandarizada proporcionada de manera gratuita por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en su portal educativo www.icfes.gov.co, con la finalidad de obtener un diagnóstico con relación a la comprensión lectora de los estudiantes. Esta prueba comprende 24 preguntas que evalúan los niveles de comprensión como el literal, inferencial y crítico, en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos, en relación a la competencia comunicativa lectora y escritora.

Esta prueba arrojó los siguientes resultados:

-El 64,29 (18) de los estudiantes están en un nivel literal

-El 28,57 (8) de los estudiantes están en un nivel inferencial

-El 7,14 (2) de los estudiantes están en un nivel crítico

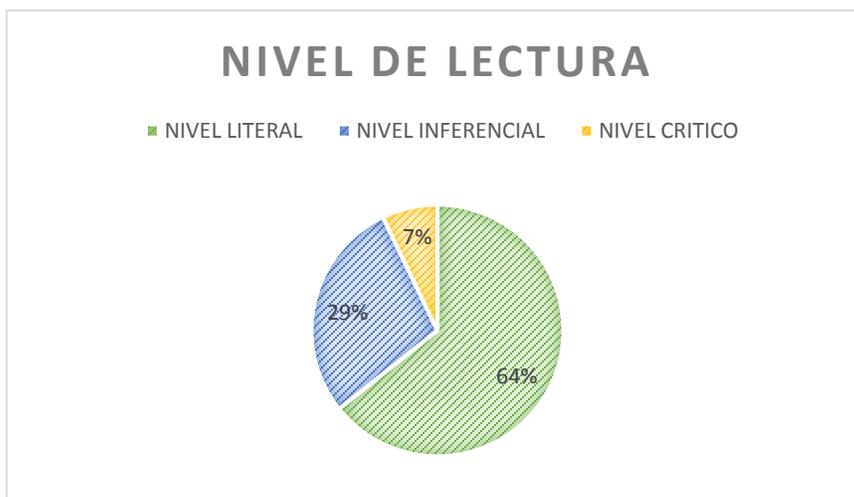


Figura 51. Resultados de la prueba diagnóstica inicial sobre los niveles de comprensión lectora.

Los resultados anteriores reflejaron que la mayoría de los estudiantes del aula 9-02 se encontraban en el nivel literal lo que dificultaba la lectura en los niveles más avanzados. Este diagnóstico provocó que la profesora investigadora buscara resolver el siguiente interrogante ¿Qué estaba ofreciendo ella en su práctica docente para fortalecer la comprensión lectora de sus estudiantes? Luego de un proceso de reflexión donde se apartó de las excusas como la falta de interés, apatía escolar y otras casusas que se le adjudicaba exclusivamente al estudiante, logró mirarse como objeto de investigación y se motivó a realizar transformaciones de la práctica que debían iniciar desde la planeación misma de la clase.

De esta manera, surge la propuesta pedagógica de planear de acuerdo a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, proyectándose a fortalecer la comprensión lectora mediante la incorporación de estrategias metacognitivas aplicadas por la profesora al momento de planear y/o ejecutar la planeación, y por el estudiante durante su proceso de aprendizaje. Para lograr el objetivo de transformar la práctica y al mismo tiempo fortalecer la comprensión lectora,

fue necesario incluir a la planeación elementos de la EPC como: Hilo conductor, tópico generativo, desempeños, retroalimentación y/o evaluación continua.

Es necesario aclarar, que muy a pesar que el objeto de investigación ya no es el estudiante sino el profesor, no se puede obviar o anular el rol de este en su proceso de aprendizaje, ya que hay que recordar que la finalidad principal de la enseñanza es el aprendizaje, por eso es tan importante en esta investigación tener en cuenta al estudiante porque de nada sirve transformar la práctica para obtener un excelente proceso de enseñanza si los estudiantes no están teniendo un aprendizaje significativo.

En este orden de ideas, se puede afirmar que enseñanza y aprendizaje son dos procesos diferentes y que no se puede dar por hecho que, si se enseña, el otro aprenda.

- Planeación

En esta etapa de la investigación se realizó una modificación sustancial a la planeación, se utilizó un formato estructurado, incorporando estrategias metacognitivas y elementos de la EPC como: el hilo conductor, tópico generativo, metas de comprensión y evaluación continua. Ver figura 52.

PLANEACION DE CLASES POR EPC

Hilo(s) Conductor(es): ¿Conozco los pros y los contras de la explotación minera? ¿Cómo sería mi pueblo sin explotación minera?

Metas de Comprensión

Objetivo	Indicador	Actividad	Instrumento
1.1. Comprender el concepto de explotación minera.	1.1.1. Identificar los elementos que conforman la explotación minera.	1.1.1.1. Leer y analizar el texto de la explotación minera.	1.1.1.1.1. Lista de coteo.
1.2. Comprender los pros y los contras de la explotación minera.	1.2.1. Identificar los pros y los contras de la explotación minera.	1.2.1.1. Leer y analizar el texto de los pros y los contras de la explotación minera.	1.2.1.1.1. Lista de coteo.

ESTRATEGIAS DE COMPRENSION

Ítem	Descripción de la Estrategia	IV: Valoración Continua
1	Se inicia la clase preguntando a los estudiantes que saben sobre la explotación minera. Se muestra un video de la explotación minera y se discute con los estudiantes.	<p>Observación</p> <ul style="list-style-type: none"> Participación activa en la clase. Resolución de dudas. Manifestación de respeto para escuchar a los compañeros y al docente. Trabajo individual y grupal. <p>Autoevaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> Respeto por el uso de la palabra.
1.3.4	El estudiante debe ser capaz de identificar los pros y los contras de la explotación minera.	<p>Retroalimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> Indicador: Identifica por sí mismo los pros y los contras de la explotación minera.
1.3.4.1	El estudiante debe ser capaz de identificar los pros y los contras de la explotación minera.	<p>Retroalimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> Indicador: Identifica por sí mismo los pros y los contras de la explotación minera.

En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este instrumento.

En este lugar se escribe el tipo de instrumento: E: Evaluación; RD: Investigación; OA: Observación; PE: Proyecto final de curso.

Figura 52. Planeación de rutina de pensamiento grado 902 Ciencias sociales.

El profesor tiene en cuenta aspectos relevantes en las estrategias metacognitivas para lograr:

- Activar los saberes previos y enlazarlos con los nuevos
- La participación de todos los estudiantes en diferentes formas para hacer visible el pensamiento
- Que el estudiante logre una comprensión lectora superior al literal
- Autorregulación del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje

-Momento para explorar

Se inicia la clase socializando metas, hilo conductor, tópico generativo y concertando los criterios de evaluación, luego se abarca el tema a través de preguntas que activen los saberes previos, se indaga a los estudiantes que tanto saben de explotación minera, que piensan y cuáles son las ideas principales del tema. Con esto se busca motivar a los estudiantes a reflexionar e identificar los pros y los contras de la explotación minera, un tema muy propio de su contexto.

Posteriormente que cada estudiante asuma un criterio, se reúnen en grupo para socializar y construir una sola posición apoyándose en argumentos que la sustente y le diera respuesta al segundo interrogante hecho por la profesora ¿Qué tan beneficioso o perjudicial era la explotación minera para el municipio de Albania?, en esta ocasión la estrategia que se utilizó fue la rutina titular (Ver Figuras 53, 54 y 55).



Figura 53. Construcción del titular.



Figura 54. Socialización de conceptos.

2. Valoración de las socializaciones de los trabajos realizados, individualmente o en grupo.
3. Observación del comportamiento en clase y de la intervención e integración en la dinámica de trabajo, valorándose especialmente el respeto hacia los compañeros la iniciativa, la colaboración, la participación ordenada en los debates y las exposiciones orales.

La evaluación implementada fue continua, donde la retroalimentación estuvo presente en todo el proceso y se realizó intervenciones pertinentes y puntuales que facilitó el aprendizaje. Se da por terminada la clase dejando inquietudes a los estudiantes para que indaguen y sigan en la construcción de su conocimiento a través de los siguientes interrogantes:

¿Qué es más valioso tener buena salud y vivir con un ambiente sano o tener buena economía, pero salud en deterioro? ¿Si es necesaria la minería para la economía, que se debe hacer para minimizar su impacto ambiental? En las figuras 59 y 60, se evidencia el proceso de evaluación.



Figura 59. Valoración criterio 1



Figura 60. Valoración criterio 2

-Reflexión individual

Desde que se inició la investigación la profesora ha buscado dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo puedo lograr que mis estudiantes fortalezcan su comprensión y hagan visible su

pensamiento a través de las transformaciones de la práctica? Como profesor muchas veces se comete el error de pensar que la única forma de hacer visible el pensamiento es a través de la oralidad. Sin embargo, la experiencia y el estudio de la pedagogía e permite comprender que la oralidad no es la única forma en la que el estudiante hace visible el pensamiento, ya que a través de la lectura y la escritura también es posible hacerlo. De allí la importancia de la oralidad, la escritura y la lectura para hacer visible la comprensión que alcanza el estudiante de un tema.

Asimismo, se comprende que la práctica del profesor debe ser la herramienta primordial para impulsar a los estudiantes a hacer visibles sus comprensiones (pensamientos) mirado este como “cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo” (Chilmar y Palmer, 2005), pues no solo se trata de que el estudiante aprenda a pensar sino que el profesor aprenda a pensar y aprenda a enseñar a pensar de forma crítica, y para esto la didáctica de cada área debe ir enfocada a lograr dichas metas y uno de los medios para lograr hacer visible el pensamiento es el uso de actividades que sean permanentes en el desarrollo de las clases que generen compromiso, comprensión y autonomía en los estudiantes y es lo que Richhart, Church y Morrison denominaron en su libro *Hacer visible el pensamiento con rutinas de pensamiento*.

En esta oportunidad se documenta la implementación de la rutina de pensamiento denominada Titulares que se desarrolló con los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa San Rafael de Albania - La Guajira, grupo cuya participación en clases a través de la oralidad es muy baja, pues los chicos son reservados y expresan su pensamiento utilizando la escritura. Por esta razón, se escoge la rutina Titulares que su estructura permite tener en cuenta el estilo de aprendizaje ya que su estructura permite tener un lumbral bajo para que la mayoría o todos los estudiantes

participen activamente en clase y poder observar el avance que han tenido en cuanto a los niveles de comprensión.

De hecho, en la rutina Titulares existen diferentes etapas donde el estudiante puede hacer visible su pensamiento utilizando la oralidad y/o la escritura y/o lectura, además le permite fortalecer la comprensión y generar conocimiento, en cuanto al profesor le permite interpretar, reflexionar, sintetizar las ideas centrales e identificar que tanto sabe el grupo sin proporcionarle mucha información. Por lo tanto, la implementación de esta rutina permitió alcanzar el propósito de la clase que era identificar el tema para contextualizarlo, reflexionar pero sobre todo sintetizar en un titular el conocimiento previo que los estudiantes tienen acerca del tema la explotación minera, sin apartarse del tópico generativo y el hilo conductor de la clase.

De esta manera se llevó a cabo la rutina cumpliendo con el siguiente protocolo: se preparó el tema teniendo en cuenta la unidad de Geografía problemas ambientales, (escogiendo un tema de interés como lo es la explotación minera por ser un hecho latente y gran experiencia de aprendizaje para los estudiantes en esta población por estar en estos territorios el Cerrejón). A partir de las ideas principales los estudiantes construyeron en grupo un titular sintetizando la reflexión y esencia del tema, para crear un mural de titulares que haga visible el pensamiento del grupo donde cada uno compartió la reflexión que los motivó a escribir dicho titular.

En este orden de ideas es evidente que la rutina Titulares fue una experiencia de aprendizaje enriquecedora y significativa tanto para el profesor como los estudiantes porque se logró aplicar estrategias metacognitivas que facilitara la activación de conocimientos previos, fortalecer la comprensión, participación activa de todo el grupo, reflexionar acerca de un tema de interés por estar presente en el contexto, construir una galería de documentos, sintetizar la esencia del tema de

una forma dinámica, buscar elementos comunes en las propuestas para construir un mapa mental, foro de discusión.

En resumen, se logró una transformación de la práctica con estrategias metacognitivas que generaron fortalecer la comprensión, activar la participación y el aprendizaje de profesor y estudiante, pero sobre todo se hizo visible el pensamiento del grupo en lo referente a los pros y los contras de la explotación minera en Albania – La Guajira.

4.3.5. Reflexión grupal

La implementación de la propuesta y el análisis de la práctica de aula permitieron el planteamiento de estrategias de enseñanza que posibilitaron mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Es así como este proceso, a través de un propósito específico (potenciar la comprensión lectora), logra la transformación de las acciones desarrolladas en el aula, luego de la observación, sistematización y reflexión de las experiencias realizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para esto se tuvieron en cuenta aspectos como: estilos y ritmos de aprendizaje, la planeación, evaluación, implementación de nuevas estrategias y conocimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Este cambio, permitió al estudiante realizar participaciones donde evidenció su motivación en las actividades planteadas, generando de esta forma una comunicación con el profesor que dio lugar a las expresiones de su pensamiento. Así mismo, el planteamiento de actividades utilizando las estrategias metacognitivas promovió la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Por su parte las rutinas de pensamiento motivaron la participación de todos los estudiantes, involucrando a aquellos que no son muy participativos de forma oral, pero se expresan muy bien

a través del proceso de escritura, lo cual es una característica inclusiva y se ha podido notar en estudiantes que poco participaban y que ahora se animan a expresar sus ideas, haciéndolo a través de argumentos que luego son defendidos con criterios, respetando siempre las diferentes opiniones. Este accionar permitió el desarrollo de competencias que posibilitaron la comprensión y así mismo un aprendizaje significativo.

En cuanto al trabajo colaborativo las rutinas también fueron muy útiles, dado que gracias a sus características se creó el escenario perfecto, donde el intercambio de ideas ayuda a crear comprensiones de temas complejos generando pensamiento profundo y crítico.

En relación al desarrollo de la comprensión lectora se plantearon lecturas enfocadas en el proceso lector desde los tres momentos: antes, durante y después. Además, estrategias como el subrayado, conformación de glosario; para trabajar la ampliación de vocabulario e identificación de ideas principales e implementación de rutinas como color, símbolo e imagen; permitió llevar a cabo un proceso lector mejor estructurado que facilitó una interacción con el texto y de esta manera se logró construir significado.

Luego de la implementación de la propuesta de intervención por cada una de las profesoras en su aula de clase, se procede a organizar la información para su posterior análisis y búsqueda de hallazgos relevantes a las categorías. Este es un proceso riguroso, ordenado y reflexivo, donde cada dato es importante para dar respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos propuestos. Seguidamente en el Capítulo V, se evidencia este proceso de reflexión.

Capítulo V

5. Análisis de resultados

En este capítulo se presenta la triangulación de datos e investigadores y el análisis reflexivo y descriptivo de los resultados con el fin de validar la investigación.

El proceso de análisis, se sustenta en la observación y la reflexividad en el proceso de investigación. Por lo anterior, se enfatiza que el análisis permitió obtener como resultado juicios objetivos, validados en procesos pedagógicos que se realizaron de manera individual y grupal por las profesoras investigadoras a la luz de las categorías que surgieron en el trabajo de investigación y a través de diferentes unidades de análisis, las cuales se describen detalladamente a continuación.

5.1. Análisis, categoría comprensión lectora.

El análisis de esta categoría se realizó partiendo de la información suministrada por las pruebas estandarizadas (3°, 5° y 9° y la diagnóstica inicial), los diarios de campo, las planeaciones, los talleres de comprensión y las encuestas, tanto en la etapa diagnóstica como en la de intervención. Con base a estos instrumentos, se identificó información que permitió establecer relaciones de la comprensión lectora con las unidades de análisis planteadas.

En primera instancia se realiza un análisis cuantitativo de los resultados arrojados en la prueba diagnóstica estandarizada, luego se reflexiona sobre la práctica a partir de dichos resultados y se implementan estrategias metacognitivas con el propósito de mejorarlos. Finalmente, en la prueba desarrollada como seguimiento de este proceso en la etapa de intervención, se evidencian avances significativos de los estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión lectora.

Por lo anterior, se organizan en gráficas y se expresan en porcentajes para identificar los avances o retrocesos en los niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) de cada uno de los estudiantes, por lo cual cada nivel se define en baja, media y alta valoración, según los resultados obtenidos en cada una de las preguntas de la prueba.

A continuación, se evidencia el proceso desarrollado para el análisis cuantitativo de los datos obtenidos con relación a la categoría comprensión lectora, por cada de una de las profesoras investigadoras en su aula de clase.

5.1.1. Análisis de resultados grupo 4-01

Con el propósito de identificar el nivel de lectura en que se encuentran los estudiantes del grado 4°01, durante la etapa diagnóstica de esta investigación que se desarrolló en el año 2017, fue necesario aplicar una prueba estandarizada suministrada por el ICFES el cual consta de 36 preguntas orientadas a cada uno de los niveles de Comprensión Lectora. La Figura 61 evidencia los resultados obtenidos.

Prueba diagnóstica niveles de comprensión lectora

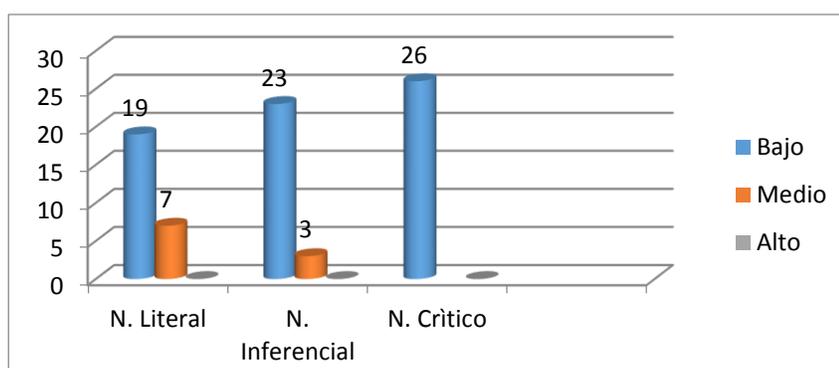


Figura 61. Resultados prueba diagnóstica inicial- Niveles de Comprensión Lectora.

A partir de los resultados obtenidos surge la necesidad de desarrollar una propuesta pedagógica donde se implementan estrategias metacognitivas que además de contribuir a la

transformación de la práctica, estuvieron orientadas a potenciar los procesos de Comprensión Lectora en los estudiantes. Para la implementación de estas estrategias en la realización de actividades y talleres se utilizaron diversos tipos de textos debido a que anteriormente la mayoría de los textos utilizados por la profesora eran de tipo narrativo. Así mismo, se utilizaron las rutinas de pensamiento, lo que permitió una mayor participación de los estudiantes al momento de exteriorizar sus pensamientos e ideas. Las tablas 15, 16 y 17, evidencian los resultados

Con el fin de valorar el impacto de las estrategias metacognitivas y las diferentes actividades implementadas en el proceso lector de los estudiantes, se aplicó en abril de 2018 una prueba de seguimiento estandarizada, conformada por 36 preguntas. Los resultados obtenidos se evidencian en la Figura 62.

Prueba de seguimiento –Niveles de comprensión lectora

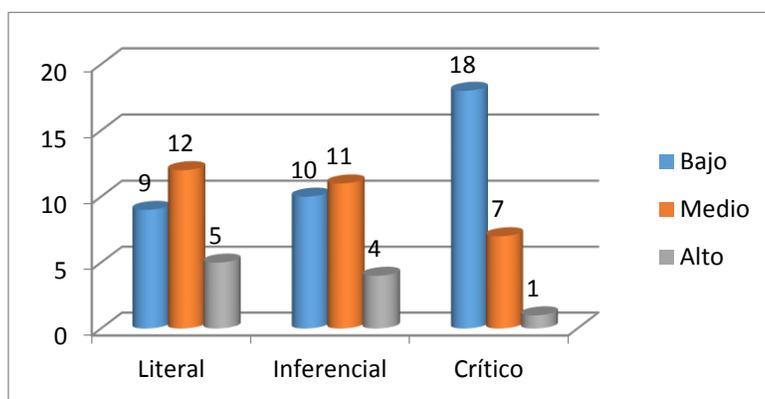


Figura 62. Resultados prueba de seguimiento inicial Niveles de Comprensión Lectora.

Los resultados obtenidos evidencian los avances que han tenido los estudiantes en los diferentes niveles de Comprensión Lectora. En cuanto al nivel literal el 35% (correspondiente a 9 estudiantes) obtuvo una valoración baja, el 46% obtuvo una valoración media y el 5% restante obtuvo una valoración alta. En el nivel inferencial el 38% (10 estudiantes) presentaron bajos resultados, el 46% (correspondiente a 11 estudiantes) obtuvo una valoración media y en el 16%

es decir, en sólo 4 estudiantes se evidenció una valoración alta. Con relación al nivel crítico el 69% obtuvo una valoración baja y el 27% una valoración media. Sólo el 4% (correspondiente a 1 estudiante) obtuvo una valoración alta.

Realizando una comparación entre los resultados de la prueba diagnóstica inicial y la prueba de seguimiento, se evidencia que la transformación de la práctica del profesor a través de la implementación de estrategias metacognitivas, ha logrado avances significativos en los estudiantes con relación al proceso de comprensión Lectora, sobre todo en el nivel literal e inferencial.

En cuanto al nivel crítico, han sido poco los avances presentados. Por tal motivo se hace necesario que el profesor realice una reflexión continua sobre su práctica y de esta manera a través del desarrollo de las diferentes actividades, talleres y la implementación de diversas estrategias, identifique dificultades y fortalezas en su proceso de enseñanza con el fin de establecer acciones de mejoramiento continuo que logren facilitar el proceso comprensión de los estudiantes en la competencia lectora.

5.1.2. Análisis de resultados grupo 4-03

Al iniciar el proceso de investigación en el año 2017 se evidenció en los estudiantes deficiencias en el proceso de comprensión lectora, para lo cual se realizó una prueba diagnóstica en el mes de febrero, que permitiera identificar los niveles en que se encontraban en cuanto a esta competencia. Se desarrolló una prueba estandarizada suministrada de forma gratuita por el MEN en su portal educativo www.icfes.gov.co. Esta constaba de 36 preguntas orientadas a estos niveles. Los resultados se muestran en la Figura 63, relacionada a continuación.

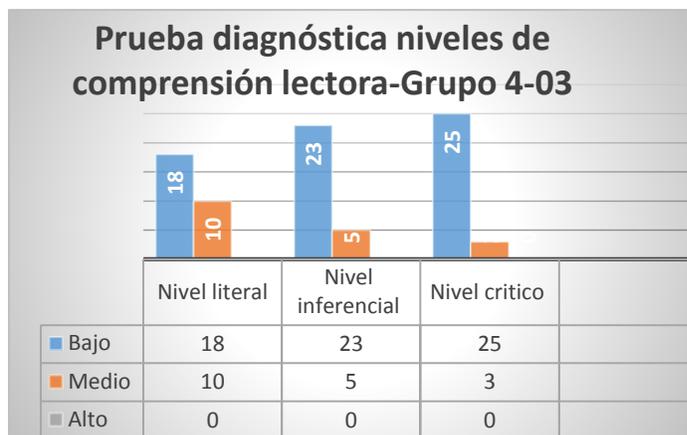


Figura 63. Resultados de la prueba diagnóstica inicial sobre los niveles de comprensión lectora – Grupo 4-03.

Estos resultados evidencian las deficiencias en los diferentes niveles de comprensión lectora, lo que orientó a la profesora investigadora a implementar una serie de transformaciones en su práctica pedagógica que posibilitaran mejorar este proceso. Fue así como se desarrolló una propuesta, donde se incluyeron las estrategias metacognitivas, elementos propios del marco de la EPC y diversas tipologías textuales en la planeación, para el desarrollo de talleres, actividades y pruebas, que permitieran fortalecer cada uno de estos niveles. En los análisis de resultados expuestos en las Tablas 15, 16 y 17, se pueden observar las evidencias luego del desarrollo de esta propuesta de intervención. Luego de todo el proceso detallado en el párrafo anterior, se aplicó en el mes de abril de 2018 una prueba de seguimiento a través de un taller de comprensión con características similares a la desarrollada en la etapa diagnóstica (36 preguntas, 4 opciones de respuesta), con el fin de analizar el avance de los estudiantes en esta competencia. A continuación, se exponen en la Figura 64 los resultados obtenidos.

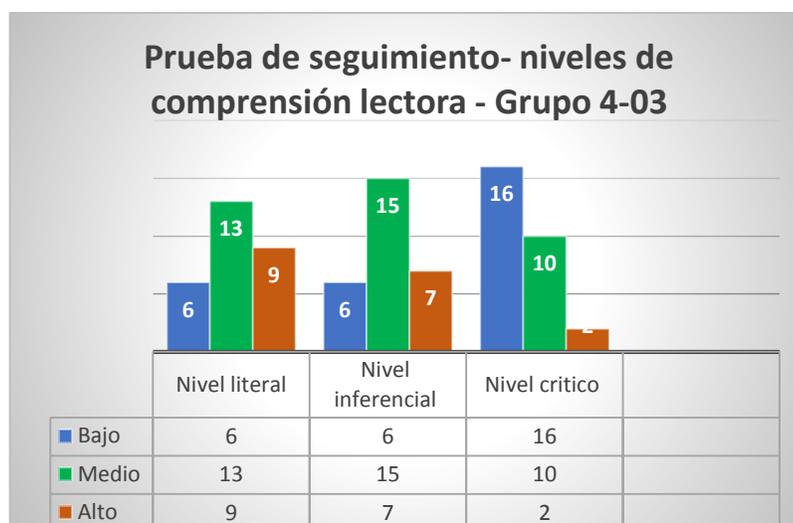


Figura 64. Resultados de la prueba de seguimiento sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del Grupo 4-03.

Como se muestra en la gráfica, hay avances significativos en el proceso de comprensión lectora en los tres niveles correspondientes. En el nivel Literal solo 6 estudiantes, correspondientes al 21%, presentan bajos resultados, el 47% (13 estudiantes) obtuvieron una valoración media y el 32% (9 estudiantes) una alta valoración. En el nivel inferencial el 21% (6 estudiantes), obtuvo una baja valoración, el 54% (15 estudiantes) una media y el 25% (7 estudiantes) un alta. Con relación al nivel crítico el 57%, correspondiente a 16 estudiantes presentaron baja valoración, el 36% (10 estudiantes) una media y el 7% (2 estudiantes) un alta.

Los resultados anteriores demuestran la favorabilidad de la aplicación de las diferentes estrategias en el nivel literal e inferencial y crítico, teniendo en cuenta los datos obtenidos en la prueba diagnóstica inicial. En este sentido, se evidencian mayores avances en el nivel literal e inferencial, donde 16 de 28 estudiantes se encuentran en una alta valoración. Aun así, se debe seguir trabajando e implementar continuamente estas actividades y realizar seguimientos constantes que permitan seguir fortaleciendo el proceso de comprensión lectora, sobre todo en el

nivel crítico, que es donde se observa un avance significativo, pero en menos proporción que en los otros niveles.

5.1.3. Análisis de resultados grupo 8-01

Para tener una información precisa que evidenciara el nivel lector en los estudiantes del grupo 801 se aplicó una prueba diagnóstica. La prueba consta de 24 preguntas y ofrece información que discrimina el nivel literal, inferencial y crítico, en relación a la competencia comunicativa lectora, esta prueba estandarizada es proporcionada de manera gratuita por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en su portal educativo www.icfes.gov.co Los resultados de esta prueba se evidencian en la Figura 65.

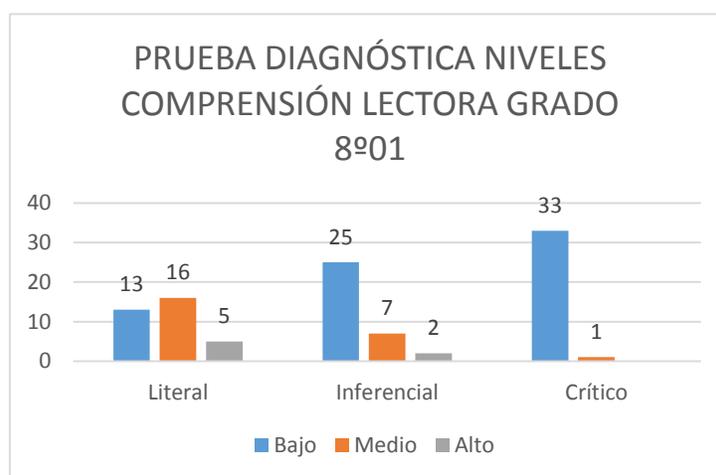


Figura 65. Resultados de la prueba diagnóstica inicial sobre los niveles de comprensión lectora-Grado 8-01.

Como se puede observar los estudiantes vienen presentando dificultades de comprensión lectora, razón por la cual la profesora investigadora decidió hacer una revisión de su quehacer, convirtiéndose este en el inicio de la transformación de su práctica pedagógica. Este proceso de transformación permitió crear una propuesta en donde se pretendía contribuir a mejorar el proceso de comprensión en los estudiantes.

La propuesta consistió en realizar cambios en la planeación, incorporando algunos elementos de la EPC, inclusión de estrategias metacognitivas para la comprensión y trabajar con diferentes tipologías textuales teniendo en cuenta los momentos del antes, durante y después. Algunas evidencias de este proceso se pueden observar en las Figuras 4, 7 y 9. Por último, se volvió a aplicar la misma prueba estandarizada en el mes de abril, con el fin de realizar un seguimiento y de esta manera observar nuevamente el desempeño de los estudiantes en los diferentes niveles de comprensión lectora. A continuación, se presentan los resultados en la Figura 66.

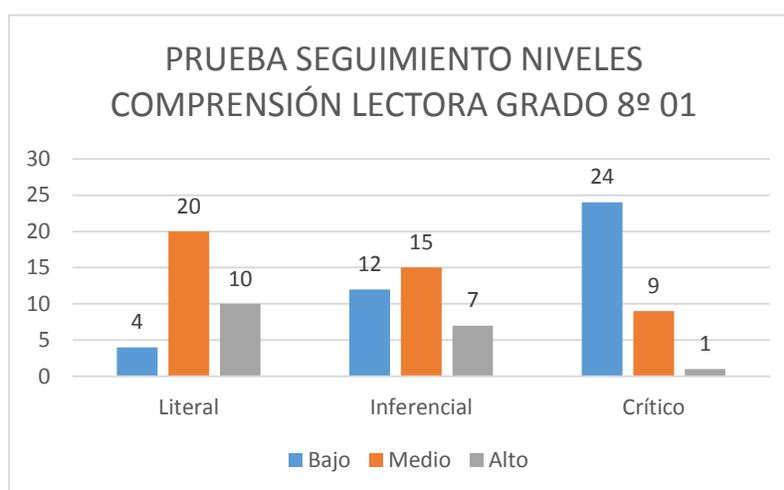


Figura 66. Resultados de la prueba de seguimiento sobre los niveles de comprensión lectora- Grado 8-01.

El resultado de esta prueba establece que en el nivel literal un 12% de los estudiantes se encuentran en un nivel bajo, un 59% en un nivel medio y un 29% se encuentra en un nivel alto, con respecto al nivel inferencial un 35% se encuentra en un nivel bajo, un 44% en un nivel medio y un 21% en un nivel alto, en relación al nivel crítico el 71% de los estudiantes se encuentra en nivel bajo, el 26% en nivel medio y un 3% en nivel alto.

El análisis de estos resultados muestra avances en relación al desempeño de los estudiantes en los diferentes niveles de comprensión, sobre todo en el nivel literal e inferencial,

aunque se debe seguir trabajando respecto al nivel crítico, pero este es un proceso que amerita de tiempo y constancia.

5.1.4. Análisis de resultados grupo 9-02

Para conocer el nivel lector en que se encuentran los estudiantes del grupo 902 se aplicó una prueba diagnóstica proporcionada de manera gratuita por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en su portal educativo www.icfes.gov.co que consta de 24 preguntas y permite identificar los procesos de comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y crítico, en relación a esta competencia.

El resultado de esta prueba evidencia los niveles de comprensión de los estudiantes del grupo 902 (Ver figura 67).

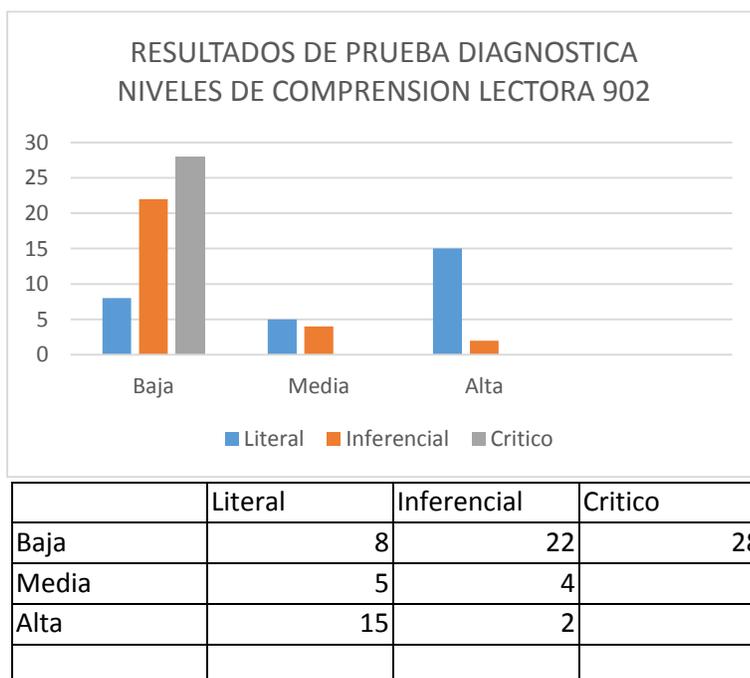


Figura 67. Resultados pruebas -9-02

Las gráficas muestran los resultados discriminados por nivel de la prueba diagnóstica indicando que: En el nivel literal, 8 estudiantes, correspondientes al 28.6 % de los estudiantes,

tienen una valoración baja, 5 estudiantes, correspondientes al 17.9 %, presentan una valoración media en este nivel y 15 estudiantes, correspondientes al 53.57 %, presentan una valoración alta en este nivel. En cuanto al nivel inferencial, 22 estudiantes, es decir, el 78.6 %, tienen valoración baja, 4 es decir, el 14.3 %, tienen una valoración media y 2 estudiantes, correspondientes al 7.1 %, presentan una valoración alta en este nivel. Con respecto al nivel crítico, 28 estudiantes, el 100%, presentan valoración baja.

Como se puede observar en la gráfica, la mayoría de los estudiantes presentan dificultad de comprensión lectora. Este resultado provocó que la profesora se interrogara como su práctica se podía transformar con el fin de mejorar y fortalecer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes y reconocer que el tipo de enseñanza que recibían los estudiantes era una causa de la deficiencia. Esta reflexión da inicio a una investigación cuyo punto de partida fue la revisión del quehacer pedagógico.

El análisis de la prueba diagnóstica en conjunto con la reflexión de la práctica pedagógica permitió evidenciar la realidad del aula 902, los estudiantes de este grupo no desarrollan un buen proceso de lectura debido a que la profesora impulsaba una lectura mecánica y un aprendizaje memorístico excluyendo la comprensión.

Por lo anterior se inicia el proceso de transformación del quehacer pedagógico a través de la implementación de estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza, la realización de cambios sustanciales en la planeación con elementos de la EPC y la utilización de la lectura como el eje principal de la enseñanza (Ver anexos 15 y 16).

Una vez se implementó cada elemento mencionado, se incorporaba a los momentos de aula, evaluaciones y retroalimentación para lograr el objetivo de transformar la práctica pedagógica y fortalecer la comprensión lectora.

Con el fin de realizar un seguimiento sobre el proceso lector de los estudiantes en el mes julio del 2017 se aplica la misma prueba estandarizada para evidenciar los avances, la cual arrojo los siguientes resultados (Ver figura 68).

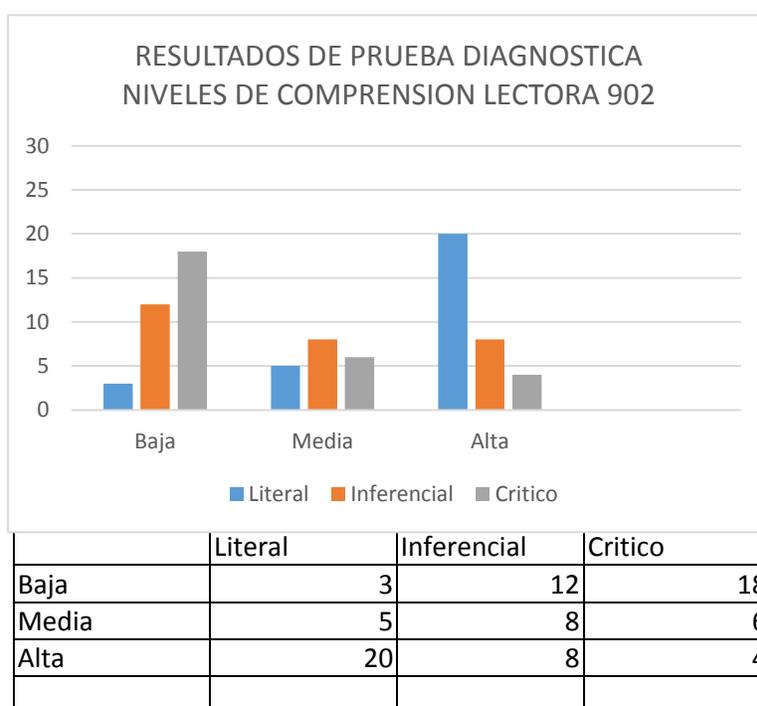


Figura 68. Resultados pruebas-9-02

La gráfica anterior muestra los resultados por nivel de la prueba de seguimiento indicando que en el nivel literal, 3 estudiantes, correspondientes al 10.7 %, presentan una valoración baja en este nivel, 5 estudiantes, correspondientes al 17.9%, presentan una valoración media en este nivel y 20 estudiantes, correspondientes al 71.4 %, presentan una valoración alta en este nivel. En cuanto al nivel inferencial, 12 estudiantes, es decir, el 42.9 %, tienen valoración

baja, 8 es decir, el 28.6 %, tienen una valoración media y 8 estudiantes, correspondientes al 28.6 %, presentan una valoración alta en este nivel. Con respecto al nivel crítico, 18 estudiantes, es decir, el 64.3 %, tienen valoración baja, 6 es decir, el 21.4 %, tienen una valoración media y 4 estudiantes, correspondientes al 14.3 %, presentan una valoración alta en este nivel.

Observando los resultados de la prueba diagnóstica y de seguimiento que se implementó en el grupo 902, se hace evidente un avance significativo en el progreso de los estudiantes en la comprensión lectora ya que 20 (71.4%) de 28 (100%) estudiantes se encuentra en el nivel literal óptimo y en el nivel crítico 10 de los 30 estudiantes se encuentran en el nivel medio y alto donde inicialmente no estaba ningún estudiante.

En este orden los resultados muestran que las transformaciones en el quehacer pedagógico con las estrategias metacognitivas y la implementación de elementos de la EPC produjeron resultados positivos en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje. Este resultado mostró avances en el área donde se desempeña la profesora investigadora y en las otras áreas del saber tal como se observa en las planillas de calificación (Ver anexo 26).

5.1.5. Análisis general de la información – Categoría Comprensión lectora

Posterior al análisis cuantitativo anterior, se realiza la triangulación de los resultados obtenidos en este y los demás instrumentos de recolección de datos (los diarios de campo, las planeaciones, los talleres de comprensión y las encuestas) a través de la Tabla 15, donde se organizan los hallazgos interpretados por las profesoras investigadoras con relación a los niveles de comprensión, establecidos como unidades de análisis en este proceso de reflexión.

Tabla 15
Análisis categoría comprensión lectora

Categoría: comprensión lectora	
Unidad de análisis: Nivel literal	
Grupo: 4-01	
Antes	Después
<p>Se evidencian factores que influyen en las deficiencias en la comprensión lectora como: deficiencia en la decodificación, falta de vocabulario, escasez de conocimientos previos, o desconocimiento y/o falta de dominio de estrategias de comprensión y escaso control y dirección del proceso lector (Tabla 5)</p>	<p>Actualmente se utiliza la aplicación de estrategias metacognitivas como el Uso de Conocimientos Previos (UCP) predicción y verificación (PV) con el propósito de que los estudiantes reconstruyan aspectos relevantes del texto no sólo de manera mecánica, sino a través de la expresión de sus pensamientos e ideas. (Anexo 16)</p> <p>Otra estrategia utilizada es Revisión a vuelo de pájaro (RVP) la cual ha permitido a los estudiantes enriquecer su vocabulario, e identificar las ideas principales del texto, así como comprender el orden o etapas en que se presentan.</p> <p>Además del texto narrativo, también se trabajan diferentes tipos de textos como los descriptivos, informativos, líricos e instructivos, lo que ha permitido que los estudiantes comprendan su propósito y estructura. (Anexo 15)</p>
Grupo: 4-03	
<p>Las actividades orientadas a realizar comprensión textual estaban enfocadas generalmente a realizar preguntas de nivel literal, donde se indagaba sobre situaciones que se observaban de forma explícita en el texto. En este sentido se realizaban preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes son los personajes del texto? - ¿En qué lugar se desarrolla la historia? - ¿Que sucedió al inicio, desarrollo y final del texto?, entre otras. <p>Los textos narrativos eran comúnmente los utilizados para el desarrollo de estas actividades. (Anexo 13)</p> <p>Se evidencian factores que influyen en las deficiencias en la comprensión lectora (teniendo en cuenta los estudios realizados por Defior 1998) como: deficiencia en la decodificación, falta de vocabulario, escasez de conocimientos previos, o desconocimiento y/o falta de dominio de estrategias de comprensión y escaso control y dirección del proceso lector (Tabla 5).</p>	<p>Se realizan actividades de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Para las preguntas orientadas hacia el nivel literal, se complementan con estrategias metacognitivas como “Uso de conocimientos previos (UCP) y predicción y verificación (PV), para incentivar al estudiante a generar pensamientos, ideas u opiniones más allá de la simple pregunta establecida. (Anexo 16)</p> <p>Además de lo anterior, la estrategia RVP desarrollada durante la lectura, ha posibilitado el conocimiento de palabras desconocidas por los estudiantes, lo que les ha permitido ampliar su vocabulario, permitiéndoles identificar el significado de oraciones, conocer más sinónimos y antónimos, identificar la idea principal de un párrafo y darles sentido a palabras con significados variados. (Anexo 9)</p> <p>Con relación a esto, las rutinas de pensamiento aportan diversidad de elementos que sirven de apoyo, como el caso de la utilización de imágenes que han motivado a los estudiantes a realizar</p>

observaciones detalladas, para luego darlas a conocer a sus compañeros. Por otro lado, los interrogantes diseñados en este nivel sirven de andamiaje para llevar a los estudiantes al desarrollo de preguntas del siguiente nivel de comprensión. (Anexo 20)

Se utiliza en los diferentes talleres de comprensión lectora, además de los textos narrativos, los descriptivos, informativos, instructivos para realizar actividades, lo que ha mejorado notablemente el proceso de comprensión lectora en este nivel de los estudiantes que presentaban deficiencias. (Anexos 15 y 19)

Grupo: 8-01

La profesora trabajó este nivel de lectora a través de textos narrativos en donde se le pedía al estudiante recuperar información explícita que se encontraba en el texto. (Anexo 13)

En los talleres se implementó las estrategias de lectura sugeridas por Solé (1992) quien dice que para realizar un buen plan de lectura es necesario tener en cuenta el antes, durante y después.

Se evidencian factores que influyen en las deficiencias en la comprensión lectora (teniendo en cuenta los estudios realizados por Defior 1998) como: escasez de conocimientos previos, o desconocimiento y/o falta de dominio de estrategias de comprensión y escaso control y dirección del proceso lector (Tabla 5).

En las preguntas correspondientes al nivel literal se trató de llevar al estudiante a trabajar reconocimiento de información no solo de detalles como, por ejemplo: nombres de personajes principales, lugar y tiempo del relato. Sino que también se les pidió realizar resúmenes, e identificación de ideas principales y secundarias, se apoyó la identificación de las ideas importantes con la elaboración de rutinas de pensamiento como color, símbolo, imagen. (Anexo 20)

Por otro lado, el uso de las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora permitió que estos tuvieran un mayor acercamiento con la información brindada en los textos. (Anexo 16)

Grupo: 9-02

El profesor centra su práctica de aula en este nivel de comprensión en la esfera más básica donde los textos o la información en cualquier formato traía explícito las respuestas o los significados. Tanto profesor como estudiante recuperaban información sin mayor esfuerzo de comprensión, y solo alcanzaban a detectar detalles como nombres, lugares, fechas y tiempo del relato, sin darle interpretación alguna. (Anexo 13)

Los desempeños a realizar en el aula se diseñaban para alcanzar lo más complejo del nivel literal como el reconocimiento de información, la realización de resúmenes, e identificación de ideas principales y secundarias, se apoyó la identificación de las ideas importantes con la elaboración de rutinas de pensamiento como titulares. (Figuras 53, 54 y 55)

Por otro lado, el uso de las estrategias metacognitivas por los profesores y estudiantes

para la comprensión lectora permitió que estos tuvieran un mayor acercamiento con la información que se brindaba en cada tema así fuesen los textos, videos o imágenes.

Unidad de análisis: Nivel inferencial

Grupo: 4-01

Los estudiantes presentan deficiencias en este nivel de comprensión (Figura 61).

No se evidencian actividades, talleres o pruebas en el aula de clase, donde se desarrollen comprensiones de este tipo.

Solo en las pruebas externas (saber 3) los estudiantes tuvieron acercamientos a preguntas de este nivel.

Para favorecer el desarrollo de este nivel, se utilizan estrategias metacognitivas como el UCP donde el estudiante conecta sus saberes con los adquiridos y PV, lo que le permite hacer conjeturas o suposiciones y comprobar sus aciertos (Figuras 69 y 71).

A través de las rutinas de pensamiento como Veo, Pienso y me pregunto, el estudiante ha sido capaz de establecer autopreguntas (AP) que lo conllevan a interesarse por la comprensión del texto. (Anexo 20)

Es importante resaltar que la utilización de las estrategias metacognitivas y las rutinas de pensamiento, además de motivar a la participación activa de los estudiantes, también ha permitido un avance significativo en este nivel de lectura. Sin embargo, es necesario seguir trabajando estrategias que favorezcan una mayor comprensión en este nivel (Figura 62). Estas mejoras se ven reflejados también en pruebas externas como la “Avancemos”, realizada por el M.E.N. En el anexo 24 se evidencian estos avances.

Grupo: 4-03

Los estudiantes presentan deficiencias en este nivel de comprensión (Figura 63).

No se evidencian actividades, talleres o pruebas en el aula de clase, donde se desarrollen comprensiones de este tipo.

Solo en las pruebas externas (saber 3) los estudiantes tuvieron acercamientos a preguntas de este nivel.

Se utilizan estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura, lo que ha permitido desarrollar mayores comprensiones de los estudiantes en este nivel (Figura 64).

Una imagen, un color, un símbolo, una palabra, una frase, una pregunta, han originado en el estudiante el interés por expresar lo que piensa, interpreta, deduce u infiere, y lo ha motivado también a proponer o plantear ideas sobre los mismos (Anexo 16).

En este sentido, estas estrategias con ayuda de las rutinas de pensamiento, los mapas mentales y conceptuales, han facilitado la visibilización y organización de sus pensamientos, y por siguiente han originados mayores participaciones de los estudiantes (Anexo 20).

Estrategias como predicción y verificación (PV), utilizada para que el estudiante realice inferencias respecto al título, imágenes u otros elementos presentes en el texto y EPO (establecimiento de propósitos y objetivos) han establecido relaciones entre los conocimientos previos de los estudiantes y situaciones presentes en los textos, que han originado aprendizajes significativos (Anexo 18).

De igual forma, la estrategia metacognitiva AP (autopreguntas), ha motivado a los estudiantes a realizar sus propias inferencias acerca de los textos (Anexo 21).

Por otro lado, se utilizan diferentes textos (narrativos, líricos, informativos, descriptivos, instructivos) y materiales del contexto que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por siguiente fortaleció el nivel de comprensión inferencial en los estudiantes.

Respecto a lo anterior, se evidenciaron mejoras significativas en la mayoría de los estudiantes, en cuanto a la comprensión de información implícita en el texto, lo cual era una deficiencia encontrada al inicio de este trabajo de investigación. Estas mejoras se ven reflejados tanto en pruebas internas como externas como la “Avancemos”, realizada por el MEN. En la Figura 64 y el Anexo 24 se evidencian estos avances.

Grupo: 8-01

La profesora trabajó este nivel de lectora a través de textos narrativos en donde se le pedía al estudiante el recuperar información explícita que se encontraba en el texto.

Este nivel de lectura requirió de preguntas que facilitaran la asociación, partiendo del entendimiento de la información global del texto.

La estrategia metacognitiva de comprensión más relevante en este nivel fue la de predicción y verificación, puesto que los estudiantes realizaron hipótesis e ideas nuevas apoyados en sus conocimientos previos y en el entendimiento de la información de las ideas no formuladas de manera explícitas en el texto. (Anexo 20)

Por último, en los textos se hallaba información en un lenguaje figurativo que luego era interpretado por los estudiantes teniendo en cuenta el contexto de la lectura. (Anexo 15)

Grupo: 9-02

Era utilizada por el profesor para sacar conclusiones o referenciar, pero no se tomaba el tiempo para reflexionar si el estudiante comprendía la información suministrada.

Desarrollar este nivel le permitió al profesor establecer relaciones de causa – efecto, sacar conclusiones y hacer de forma efectiva la trasposición didáctica de un tema para facilitar el aprendizaje del estudiante, debido a que este proceso le exige recurrir a los saberes previos propios y de los estudiantes para identificar información explícita e implícita, aquí se exige hacer una interpretación para abordar los temas y motiva al estudiante hacerlo.

La estrategia metacognitivas de comprensión más relevante en este nivel fue la de predicción y verificación, puesto que el profesor y estudiantes y realizan hipótesis e ideas nuevas apoyadas en sus conocimientos previos para corroborar a lo largo del desarrollo de la clase (Ver Figura 70).

Por último, todas las actividades a realizar en clases obligan al profesor planearlas y a realizarla inicialmente el para luego abordarla con el grupo, con ello desarrolla su interpretación del tema, pero al ejecutarla deja abierta la posibilidad que el estudiante realice su propia interpretación y deducción con argumentos válidos (Figuras 53, 54 y 55).

Unidad de análisis: Nivel crítico

Grupo: 4-01

Los estudiantes presentan deficiencias en este nivel de comprensión (Figura 58).

No se evidencian actividades, talleres o pruebas en el aula de clase, donde se desarrollen comprensiones de este tipo.

Solo en las pruebas externas (saber 3) los estudiantes tenían acercamientos a preguntas de este nivel.

Para el desarrollo de este nivel se utilizaron también estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura.

A través de la realización de diversas actividades como la observación de imágenes discusiones sobre el contenido del texto y la realización de ordenadores gráficos (mapas mentales y conceptuales), se motivó a los estudiantes a emitir juicios sobre diversas situaciones presentadas (Anexo 20).

Es necesario resaltar que, aunque los estudiantes expresan sus opiniones sobre el contenido de un texto, al pedirles tomar una posición personal frente al tema, los argumentos en su mayoría carecen de coherencia tanto en forma oral como escrita, lo que indica que es necesario seguir desarrollando actividades que logren una mayor comprensión en este nivel.

Grupo: 4-03

Los estudiantes presentan deficiencias en este nivel de comprensión. (Figura 63)

No se evidencian actividades, talleres o pruebas en el aula de clase, donde se desarrollen comprensiones de este tipo.

Solo en las pruebas externas (saber 3) los estudiantes tenían acercamientos a preguntas de este nivel.

Al igual que en los niveles de comprensión literal e inferencial, para desarrollar comprensiones orientadas a este nivel, se implementaron estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura en los diferentes talleres realizados.

Estas posibilitaron desarrollar comprensiones en este nivel, con ayuda de las rutinas de pensamiento, los mapas conceptuales y mentales. La cuales orientaron a los estudiantes a expresar sus pensamientos estableciendo juicios de valor sobre una situación determinada. (Anexo 22 y 23)

En las diferentes actividades que incluían pruebas estandarizadas y talleres de comprensión lectora se realizaron diferentes preguntas que apuntaban a este nivel de comprensión, orientando a los estudiantes a emitir juicios sobre un determinado comportamiento o situación, a juzgar la actuación de un personaje en un texto e identificar información implícita (Tabla 14, Figuras 39, 40 y 41).

Cabe resaltar que se evidenció en este nivel mayor participación y coherencia, cuando las expresiones de las ideas y pensamientos eran de forma oral, lo que indica que hay que seguir trabajando para seguir fortaleciéndolo en la parte escritural. En la Figura 64 se evidencian estos avances.

Grupo 8-01

Este nivel de lectura no era trabajado en clases puesto que la profesora se concentraba a brindar clases teóricas que no daban lugar a desarrollar el criterio propio de los estudiantes.

Este nivel de lectura fue trabajado partiendo de los conocimientos previos que el estudiante poseía del tema para que este realizara un juicio valorativo con criterio propio.

Por otro lado, la profesora les socializo aspectos que se debían tener en cuenta para verificar las fuentes de información.

Así mismo se les animo a tomar una postura frente a la información leída, en donde sus argumentos fundamentaran con solidez su aporte (Anexo 20).

Aunque la mayoría de los estudiantes muestran interés y se atreven a crear escritos como artículos de opinión, los productos muestran que es algo en lo que todavía se debe seguir trabajando pues no están habituados a redactar textos.

	Por lo tanto, el proceso debe seguir para que poco a poco se den mayores avances.
Grupo: 9-02	
Este nivel de lectura no era trabajado en clases puesto que la profesora se concentraba a brindar clases teóricas que no daban lugar a desarrollar el criterio propio de los estudiantes.	Al desarrollar este nivel el profesor no solo repite en su cátedra lo encontrado en el libro de guía, sino que se da la oportunidad de emitir juicios, teorías y reflexiones del tema. Sin embargo, para esto debe haber obtenido información de otras fuentes como su contexto y saberes previos.
	Que el profesor utilice este nivel de comprensión en su práctica genere el estudiante una invitación a validar las afirmaciones que daba el profesor de cada tema y las constataban hasta con sus propios saberes y vivencias.

Nota. Elaboración propia

Con relación a la categoría de comprensión lectora es necesario establecer que los niveles de comprensión antes mencionados pueden desarrollarse dentro de un solo texto, permitiendo dirigir al estudiante de manera gradual de un nivel a otro.

5.2. Análisis, categoría práctica pedagógica

En esta categoría se realizó un análisis de la información correspondiente a las planeaciones, diarios de campo, encuestas y talleres de comprensión lectora. En estos instrumentos de recolección de datos se establecieron una serie de similitudes o puntos afines, que permitieron evaluar aspectos determinantes en esta categoría a través de cada una de las unidades de análisis.

Tabla 16

Análisis categoría práctica pedagógica

Categoría: Práctica pedagógica	
Unidad de análisis: Planeación	
Grupo: 4-01	
Antes	Después
Aunque no se tenía un formato específico de planeación, estas eran desarrolladas en base a los lineamientos curriculares y estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Por otra parte, sólo se tenían en cuenta aspectos generales	Las planeaciones son desarrolladas teniendo en cuenta las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Se incluye en la planeación algunos elementos incluidos en el Marco de la EPC (hilos conductores, tópico generativo, metas de

del contexto, de los estudiantes, dejando a un lado sus necesidades y estilos de aprendizaje.

La planeación estaba enfocada a cumplir contenidos en los estudiantes y no a desarrollar competencias. (Anexo 10)

comprensión y evaluación continua). El propósito de la planeación es lograr la comprensión en los estudiantes y el desarrollo de competencias. (Anexo 14)

Grupo: 4-03

La planeación, estaba estructurada teniendo en cuenta los requerimientos establecidos por el M.E.N. Esta se encontraba conformada por: ejes temáticos, estándares, competencias, descriptores de desempeño, desarrollo del eje temático, actividades a ejecutar, tareas, bibliografía y evaluación. En ella no se evidencia los momentos de clase, por lo que no se establece relación entre los aprendizajes que se quieren desarrollar y las acciones planeadas para esto por parte del profesor (Anexo 10).

Cada unidad se organizaba para un periodo académico, lo que orientaba hacia una generalidad de las acciones a implementar, en este sentido, no se tiene en cuenta el proceso del aprendizaje en el estudiante. Para el desarrollo de los ejes temáticos, en la básica primaria se utilizaban como textos guías, los suministrados de forma gratuita por el MEN, a través del “Programa de la transformación de la calidad educativa”.

Los aspectos contextuales y los estilos de aprendizaje no influían de manera determinante en la organización de las planeaciones.

Las planeaciones se estructuran teniendo en cuenta las disposiciones del MEN, complementadas con elementos propios del marco de la Enseñanza para la comprensión (EPC), incluyendo hilos conductores, metas de comprensión, tópicos generativos y valoración continua. Según Barreras, M.X. & León, P. (2013):

“El Marco de la E.P.C., pone la comprensión, ante todo. Esta forma de concebir la educación nos invita a reflexionar sobre nuestro trabajo en el aula y en la institución de una manera diferente, a utilizar un lenguaje común y nos insta a trabajar en equipo, utilizando una serie de conceptos organizados alrededor de la práctica.” (p.27).

En este sentido, ha propiciado un proceso de metacognición en el profesor que permite que las planeaciones estén direccionadas hacia las comprensiones de los estudiantes sobre los tópicos a desarrollar y no específicamente en los conceptos y temáticas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la estructura de las planeaciones se puede observar los elementos incluidos en el Marco de la EPC (hilos conductores, tópico generativo, metas de comprensión y evaluación continua), además del espacio establecido para las estrategias metacognitivas que se consideren pertinentes para el desarrollo de las actividades.

También se pueden evidenciar los momentos para el desarrollo de la clase especificados como: momento para explorar, comprender y evaluar, al igual que los materiales y recursos vitales para cada una de estas actividades. Lo cual ha posibilitado un seguimiento y ejecución asertiva de las acciones del profesor en el aula, con relación a los aprendizajes desarrollados por los estudiantes.

Finalmente, se incluyó un espacio de observaciones, para incluir anotaciones referentes a situaciones presentadas en el aula de clase. Este ha permitido al profesor realizar reflexiones para el

mejoramiento de las acciones en el aula de clase. Se puede decir que es el espacio creado para plasmar el proceso de metacognición del profesor con relación a la enseñanza que implementa en cada una de las clases.

Las planeaciones son organizadas teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en este sentido, sirven de diagnóstico y seguimiento, permitiendo orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las comprensiones desarrolladas por los estudiantes, por lo que los aspectos contextuales, ritmos y estilos de aprendizaje son parte fundamental a la hora de escoger las estrategias, actividades, materiales y recursos a implementar en cada una de las clases. (Anexo 14)

Grupo: 8-01

Esta se encontraba orientada al cumplimiento de contenidos, correspondientes al grado y periodo en curso.

Su estructura atendía aspectos como objetivo, estándares, competencia, ideas claves, desempeños, momentos de la clase, evaluación y producto.

En cuanto a las actividades, estas eran seleccionadas del libro de texto utilizado en la institución (Anexo 10).

La planeación realizada sigue los lineamientos pensados por el MEN y los nuevos elementos tomados de la enseñanza para la comprensión. Entre los elementos incorporados al formato de planeación se encuentran: el hilo conductor, tópico generativo, metas de comprensión, rutina de pensamiento, y evaluación continua.

Se ven claramente planteados los momentos de la clase en donde se realiza la actividad de inicio, desarrollo y cierre de la clase.

Además, se tiene en consideración la estrategia metacognitiva, que dependiendo de las metas y los estilos de aprendizaje son seleccionados.

También se formalizó un espacio para plasmar las observaciones realizadas por el profesor permitiendo de este modo el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza, así como del aprendizaje de los estudiantes.

Los cambios que se pueden estudiar en este momento, evidencia un proceso de metacognición en el profesor, puesto que a partir del análisis del diagnóstico de la planeación del antes se pudo pensar en la inclusión de nuevos elementos y estrategias pensadas a mejorar la práctica del profesor y contribuir de manera más asertiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Anexo 14).

Grupo: 9-02

Esta se encontraba orientada al cumplimiento de algunas de las exigencias del MEN en cuanto a los contenidos del grado y el cumplimiento en un término definido (periodos académicos).

Su estructura atendía aspectos como objetivo, ideas claves, momentos de la clase, evaluación y tarea. El contenido de la clase incluyendo las actividades y evaluaciones, eran seleccionadas del libro de texto EJES de las Ciencias sociales y convivencia ciudadana (Anexo 10).

La planeación realizada sigue todos los lineamientos exigidos por el MEN y se le incluye elementos tomados de la enseñanza para la comprensión como: el hilo conductor, tópico generativo, metas de comprensión, rutina de pensamiento, y evaluación continua. Se plantea cada momento de clase con desarrollo de desempeños en cada una.

El desarrollo de clase tiene como núcleo las estrategias metacognitivas desarrolladas inicialmente por el profesor para buscar potenciar la comprensión por lo que esto atiende a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Anexo 14).

Los cambios sustanciales se evidencian en la valoración continua, en los momentos de exploración de conocimientos previos, en la utilización de recursos propios del contexto y la reflexión continua de la práctica pedagógica. Finalmente cada ejecución de la planeación le permite al profesor diseñar la próxima orientada a facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y lograr simultáneamente una enseñanza significativa.

Unidad de análisis: Estrategias

Grupo: 4-01

Las estrategias desarrolladas eran monótonas, donde los estudiantes se dedicaban a trabajar los textos y fotocopias con preguntas conceptuales asignadas por la profesora. La maestra enseña contenidos y conceptos con el fin de que los estudiantes los memoricen (Anexo 10).

Se utilizan estrategias metacognitivas donde se busca el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes y la comprensión en los temas trabajados. La implementación de rutinas de Pensamientos como herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuye a la visibilización del pensamiento y la participación activa de los estudiantes. Las temáticas desarrolladas parten de los conocimientos previos de los estudiantes (Anexo 20).

Grupo: 4-03

Las estrategias implementadas son rutinarias y generalmente se usan en la mayoría de las planeaciones desarrolladas. Estas se encuentran inmersas en los textos guías que utiliza el profesor, por tanto, no tienen relación con el contexto e intereses del estudiante, limitando así su participación, constituyéndose como sujetos pasivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se han incluido en las planeaciones nuevas estrategias que posibilitan el desarrollo del pensamiento y el proceso metacognitivo en los estudiantes. Estas estrategias han permitido que el estudiante reconozca y exprese tanto sus debilidades como fortalezas al momento de realizar determinada tarea, desarrollando no solo sus saberes, sino también generando mayor aprendizaje.

Con relación a la activación de conocimientos previos, se utilizaba generalmente la pregunta problematizadora como estrategia para identificarlos, generando solo la participación de los estudiantes de forma oral.

En cuanto a la comprensión lectora se realizaba la lectura en voz alta, individual y compartida constantemente en la mayoría de las actividades.

participación y apropiación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al iniciar el desarrollo de cada tópico se realizan actividades para identificar los conocimientos previos de los estudiantes, para así poder conectarlos con los nuevos. Lo anterior, con ayuda de las rutinas de pensamiento, los mapas mentales y conceptuales, las cuales son herramientas que han posibilitado la utilización de diferentes materiales e instrumentos (imágenes, videos, variedad de tipologías textuales), permitiendo una mayor participación de los estudiantes, al estar orientadas a sus diferentes estilos de aprendizaje.

Por otro lado, los mapas mentales y conceptuales, también han facilitado la sintetización de los tópicos, permitiendo mayores comprensiones por parte de los estudiantes, en cuanto los orienta a identificar las ideas principales de estos. Con relación al profesor, le ha permitido dinamizar el proceso de enseñanza, involucrando aún más a los estudiantes y motivándolos hacia la construcción de los saberes, basados en sus ideas previas (Anexo 16).

En cuanto al proceso de comprensión lectora, se han implementado estrategias metacognitivas organizadas para fortalecerlo, ejecutándolas antes, durante y después de la lectura.

Estas han posibilitado a desarrollar mayor comprensión de los diferentes textos, mejorando este proceso en los estudiantes.

Grupo: 8-01

Estructurada en una enseñanza memorística que aseguraba la absorción de lo enseñado, es decir en un contenido, constituyéndose este en el centro del proceso.

En donde dominaba mucho, el aprendizaje lineal gracias a que no se variaba el ambiente.

Generalmente la estrategia pensada era basada en el libro de texto utilizado, nunca se pensaba en la necesidad que presentaban los estudiantes como en el libro guía y que los estudiantes lo aprendieran y repitieran de memoria sin darle la oportunidad de indagar o cuestionar.

Las estrategias primeramente son seleccionadas teniendo en cuenta el contexto de aula, además el objetivo principal es que el estudiante desarrolle autonomía en su proceso de aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Se utiliza el cambio de ambiente diferente al aula de clase tales como el aula de audiovisuales en donde se les dio la oportunidad de enfrentarse a ambientes virtuales. Así mismo se pensaron en actividades en donde más que el aprendizaje de un contenido tuviera la oportunidad de construir conocimiento a partir de experiencias como el cubrimiento de una noticia institucional.

En este orden de idea, se observa unas estrategias rutinarias, repetitivas, sin tener en cuenta el contexto, las necesidades y estilos de aprendizajes, no se generaba la participación del estudiante, el profesor gozaba de tener la verdad absoluta y la lectura era nula debido que la clase solo giraba alrededor de la transcripción de lo dictado por el profesor (Anexo 10).

También se trabajó la integración del conocimiento previo con el nuevo, se llevó a cabo a través de la utilización de rutinas de pensamiento. En cuanto a la comprensión lectora se utilizaron estrategias como el subrayado, conformación de vocabulario, reflexión de palabras claves del texto, organizadores gráficos para la sintonización de la información, establecimiento de la información del texto con el contexto particular (Anexo 20). Además, se trabajó la lectura de manera ascendente y descendente.

Grupo: 9-02

Su estructura buscaba replicar los contenidos encontrado únicamente en el libro guía y que los estudiantes lo aprendieran y repitieran de memoria sin darle la oportunidad de indagar o cuestionar.

En este orden de idea, se observa unas estrategias rutinarias, repetitivas, sin tener en cuenta el contexto, las necesidades y estilos de aprendizajes, no se generaba la participación del estudiante, el profesor gozaba de tener la verdad absoluta y la lectura era nula debido que la clase solo giraba alrededor de la transcripción de lo dictado por el profesor (Anexo 10).

Para la selección de estrategias se tiene en cuenta el diagnostico resultado de la reflexión de la ejecución de la planeación anterior, priorizando contexto de aula, autonomía de aprendizaje y el desarrollo de habilidades de pensamiento, por esta razón se dio la inclinación a las metacognitivas que eran las que nos permitían alcanzar todos estos objetivos.

Estas estrategias permiten al profesor identificar debilidades y fortalezas al momento de que el estudiante realice determinado desempeño y así planear la clase de una forma de superar las debilidades y fortalecer los aprendizajes.

Algunos de estos cambios fueron pensar en actividades en donde más que el aprendizaje de un contenido, el profesor a través de las estrategias metacognitivas utilizara La gestión de aula, los mapas mentales, la rutina de pensamiento para darle la oportunidad al estudiante de construir conocimiento, integrar los conocimientos previos con el nuevo, enriquecer el vocabulario. En ultimas, todo ha permitido que se desarrolle mayor comprensión en los estudiantes (Anexos 22 y 23).

Unidad de análisis: Metodología

Grupo: 4-01

Basada en una metodología tradicional, donde los estudiantes cumplen el papel de simple espectadores y se limitan a repetir y memorizar conceptos y procesos. No se tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y es el profesor el encargado de realizar preguntas (Anexo 10).

La metodología está basada en un modelo constructivista, donde se busca encaminar al estudiante a la construcción del conocimiento a través del autoaprendizaje acercándolo a problemas reales, donde a partir del trabajo individual y grupal se analicen situaciones y se busquen posibles soluciones. El profesor es un

orientador del proceso de enseñanza, y los estudiantes no cumplen el papel de simple receptores, sino que por el contrario expresan sus ideas y plantean interrogantes, lo que conlleva a una participación activa de los estudiantes. Por otra parte, el maestro ya no se limita a dictar una serie de conceptos, sino, que éstos se construyen a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, lo que permite una mayor comprensión de los temas tratados (Anexo 14).

Grupo: 4-03

Se utilizaba generalmente una metodología tradicional, desenfocada del método de enseñanza institucional, inmersa en el PEI, en la cual se desarrollaban clases magistrales donde la mayor participación la tenía el profesor.

En este sentido, los estudiantes eran simples receptores del conocimiento, el cual desarrollaban de forma memorística atendiendo a los requerimientos del profesor (Anexo 10).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje y por ende la planeación, está basada en una metodología constructivista, orientada a desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes, lo que permite una verdadera orientación de los parámetros incluidos en el PEI, en cuanto al modelo de aprendizaje posibilita crear espacios donde el estudiante construya y exprese sus pensamientos, generando en ello un proceso autónomo de aprendizaje (Anexo 14).

Lo anterior, permite crear mayores oportunidades de producción de conocimientos, en cuanto el estudiante tiene libertad de expresar sus ideas, pensamientos y opiniones a través de la oralidad y la escritura (icónica, simbólica). (Anexo 21)

Grupo: 8-01

La metodología de enseñanza era tradicional, razón por la cual se llevaba a cabo una comunicación unidireccional donde los conocimientos eran transmitidos de manera vertical, es así como el profesor termina constituyéndose como el centro de este proceso.

Por su parte el estudiante es un sujeto pasivo que debe memorizar para narrar y exponer una información.

Este papel al cual el estudiante es relegado en el desarrollo de las clases no permite el desarrollo de habilidades de pensamiento que le permitan tener un proceso de aprendizaje eficaz.

Los planteamientos de las actividades no atendían al contexto y a las realidades de los estudiantes, de esta manera las características de las mencionadas actividades no poseían un carácter integrador (Anexo 10).

Esta tuvo en cuenta el modelo constructivista desarrollista de la institución educativa. Razón por la cual se partió desde la planeación, en ella se plantearon los distintos momentos de la clase.

Las acciones pensadas en este proceso partieron de la premisa de que el conocimiento previo enlazado a la nueva información conformaría el nuevo saber. Para lograr este objetivo se utilizaron herramientas como las rutinas de pensamiento y las preguntas poderosas.

En relación al desarrollo de la clase además de la información suministrada por el profesor se pensó en acciones que permitieran al estudiante analizar críticamente esta información. Por lo que para el desarrollo de las distintas actividades se realizaron identificación y jerarquización de las ideas, hipótesis y valoración de la información, entre otros.

En este proceso se pensó en un producto. Por lo que, para cerrar, a los estudiantes se les brindó la oportunidad de mostrar un trabajo fruto del

desarrollo de habilidades de pensamiento, como la creación de un texto.

El cual tenía la oportunidad de ser retroalimentado por el profesor.

Esta pedagogía permitió una relación de comunicación horizontal entre profesor y estudiante, convirtiendo al estudiante en un sujeto activo que le permitió ejercer autonomía en su proceso de aprendizaje (Anexo 14).

Grupo: 9-02

La metodología de enseñanza era tradicional, donde se desarrollaban las clases de forma magistral, existía comunicación unidireccional y en ningún momento un dialogo de saberes, los conocimientos eran transmitidos de manera vertical solo por el profesor quien era el núcleo del proceso educativo y el estudiante es un sujeto pasivo que solo debe memorizar para repetir la información.

El estudiante es un simple receptor de un conocimiento que no puede interiorizar y/o analizar solo memorizar y repetir, por lo tanto, el desarrollo de las clases no permite el desarrollo de habilidades de pensamiento que le permitan tener un proceso de aprendizaje significativo (Anexo 10).

Esta tuvo en cuenta el modelo constructivista desarrollista de la institución educativa.

Razón por la cual se partió desde la planeación, en ella se plantearon los distintos momentos de la clase.

Las acciones pensadas en este proceso partieron de la premisa de que el conocimiento previo enlazado a la nueva información conformaría el nuevo saber.

Para lograr este objetivo se utilizaron herramientas como las rutinas de pensamiento y las preguntas poderosas. En relación al desarrollo de la clase además de la información suministrada por el profesor se pensó en acciones que permitieran al estudiante analizar críticamente esta información. Por lo que para el desarrollo de las distintas actividades se realizaron identificación y jerarquización de las ideas, hipótesis y valoración de la información, entre otros.

En este proceso se pensó en un producto. Por lo que, para cerrar, a los estudiantes se les brindó la oportunidad de mostrar un trabajo fruto del desarrollo de habilidades de pensamiento, como la creación de un texto.

El cual tenía la oportunidad de ser retroalimentado por el profesor.

Esta pedagogía permitió una relación de comunicación horizontal entre profesor y estudiante, convirtiendo al estudiante en un sujeto activo que le permitió ejercer autonomía en su proceso de aprendizaje.

Unidad de análisis: Evaluación: Criterios y formatos de aplicación.

Grupo: 4-01

La evaluación que se llevaba a cabo en el proceso de enseñanza, sólo se limitaba a la asignación de

Se empiezan a implementar las rúbricas, dónde los estudiantes conocen los criterios con los que serán

una calificación numérica a cada una de las actividades realizadas por los estudiantes como (talleres, trabajos en casa, trabajos escritos entre otras actividades) y a la evaluación definitiva que se aplicaba al finalizar cada período académico, lo que la convertía en una evaluación sumativa, donde no se tenían en cuenta las competencias y aprendizajes de los estudiantes sino, la repetición y memorización de los contenidos enseñados por la profesora. Así mismo, el aprendizaje era evaluado de manera individual a través de preguntas de opción múltiple y repetición de conceptos.

Con relación a los criterios de evaluación, éstos no eran establecidos de una manera clara, pues sólo se les daba a los estudiantes una lista de contenidos que debían aprender en forma conceptual. No se realizaba una retroalimentación constante del proceso de enseñanza (Anexo 10).

Grupo: 4-03

La evaluación se realizaba al final de cada unidad y periodo académico. Era una evaluación sumativa. En la que generalmente se organizaban preguntas de forma literal con base a la temática desarrollada, en estas el estudiante respondía de manera memorística, puesto que estas no eran orientadas a generar pensamientos, argumentos o reflexiones.

Por otro lado, la evaluación era manejada por el profesor como instrumento disciplinar, ya que en la mayoría de las ocasiones la utilizaba para ejercer autoridad sobre los estudiantes y mantener el desarrollo armónico en el aula de clase, lo que la visualizaba bajo connotación sancionatoria.

En cuanto a los criterios de evaluación, estos eran conocidos solo por el profesor, no se les participaba de manera clara y asertiva a los estudiantes. Se establecía generalmente la heteroevaluación, en la cual la retroalimentación se realizaba de manera general (Anexo 10).

Se calificaba mas no se evaluaba.

evaluados y en ocasiones construyen conjuntamente con su profesor. Así mismo, dejan de cumplir el papel de simple receptores para ser participantes activos, capaces de dirigir su propio proceso de aprendizaje. Además de la heteroevaluación, también se implementan la autoevaluación y coevaluación con el propósito de que los estudiantes sean autónomos en la construcción de su propio conocimiento y logren el desarrollo de habilidades y competencias (Figura 26 y Anexo 17).

La evaluación se realiza desde los procesos de enseñanza y aprendizaje; antes, durante y después del desarrollo de los tópicos.

Con relación al proceso de enseñanza: antes, con el fin de identificar las estrategias, actividades, herramientas y materiales útiles para el desarrollo de la planeación organizada, teniendo en cuenta el contexto y los estilos de aprendizaje de los estudiantes; durante, para realizar un seguimiento y control sobre los aprendizajes desarrollados y después para reflexionar sobre los resultados luego de la implementación de las estrategias, su pertinencia en el desarrollo de las metas de comprensión y determinar la utilización de otro tipo de estrategia o actividad si es necesaria.

En cuanto a los estudiantes: antes, con el fin de realizar un diagnóstico e identificar sus conocimientos previos, durante para efectuar un seguimiento de los aprendizajes desarrollados y realizar las retroalimentaciones necesarias, para lo cual se utilizan las rutinas de pensamientos y preguntas problematizadoras, y después para identificar las comprensiones y pensamientos generadas en el desarrollo de los tópicos.

Cabe señalar que las retroalimentaciones se realizan teniendo en cuenta los dificultades particulares presentadas por cada estudiante y se

realizan cuando se consideren pertinentes de manera formal o informal.

Por otro lado, antes de cada actividad, taller o tarea a desarrollar se conciertan y exponen los criterios de evaluación, estableciendo la valoración para cada uno de ellos. En este sentido, los estudiantes tienen un conocimiento claro y pertinente de lo que se les va a evaluar.

En cuanto a los formatos de evaluación se implementa la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación.

-La heteroevaluación con el fin de valorar las competencias, los avances y planificar los aspectos a mejorar y retroalimentar en el proceso de aprendizaje que desarrollan los estudiantes.

-La autoevaluación para fortalecer la autonomía en el estudiante y hacerlo partícipe de su proceso de aprendizaje. En este sentido le permite identificar sus fortalezas y debilidades, además de las estrategias para mejorar estos aspectos.

La coevaluación para motivar a los estudiantes a valorar el proceso de aprendizaje de sus compañeros, realizando apreciaciones y retroalimentaciones, que originan espacios de formación colaborativa, donde el estudiante reconoce a su compañero como un par académico que le puede servir de ayuda en su proceso de aprendizaje.

Se aplican rúbricas para dinamizar la evaluación y evidenciar los avances en el proceso de comprensión de los estudiantes (Figura 36 y Anexo 17).

Grupo: 8-01

La evaluación era calificativa, razón por la cual tendía a ser cuantitativa, no se evaluaban procesos, ni potencialidades de los estudiantes, así mismo esta se ejecutaba en momentos puntuales del periodo.

La finalidad con la cual evaluaba era determinar quién aprobaba o reprobaba la asignatura, lo cual no permitía a los estudiantes la oportunidad de mejorar, pues los resultados terminaban siendo definitivos e irrefutables.

La evaluación es realizada durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, esta característica la convierte en formativa.

Este modo de evaluar permite llevar un seguimiento continuo, en donde se puede identificar que tan cerca o lejos se encuentra el estudiante de lograr la meta, en este proceso se brindan los aportes y sugerencias pertinentes en mira de conseguir llegar al objetivo.

Por último, los criterios de evaluación eran conformados y solo conocidos por el profesor.

Los estudiantes tienen la oportunidad de aportar criterios con los cuales serán evaluados, es así como se integran y tienen voz en este proceso de evaluación.

Por otra parte, se aplican rúbricas de evaluación para identificar avances en el proceso de comprensión lectora (Figura 50 y Anexo 17).

Grupo: 9-02

La evaluación era cuantitativa, no es continua, no se evaluaban procesos, era observada como un mecanismo de premio y castigo sin ningún tipo de retroalimentación.

La evaluación es continua y se da lugar a la retroalimentación, ambas se realizan durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los criterios de evaluación no se establecían y el profesor era el único que tenía la facultad de decidir que, como y cuando se hace la evaluación, además, determinaba quién aprueba o reprueba la cátedra.

Se realiza hetero (profesor), co (entre pares) y auto (el estudiante) evaluación, para permitir que estudiantes y profesor interactúen para observar objetivamente lo que ocurre dentro del aula.

En últimas, solo prima la heteroevaluación y no se hace seguimiento del proceso de aprendizaje por lo que el resultado de un examen reflejaba la nota definitiva de la asignatura. (Anexo 10 y 26)

Además, esta forma de concebir la evaluación permite a los estudiantes participar en la elaboración de los criterios, en la planeación de clases y en el diseño de la evaluación misma.

Por todo lo anterior, la evaluación es pensada como un diagnóstico del proceso de enseñanza y aprendizaje que permite observar las deficiencias, fortalezas y medir el impacto de las estrategias implementadas para así tomar decisiones en miras de mejorar este proceso (Anexo 17).

Nota. Elaboración propia.

5.3. Análisis, categoría metacognición

Para esta categoría se realiza el análisis de los datos suministrados por las planeaciones, diarios de campo y talleres de comprensión, luego de los cambios establecidos en la planeación y la inclusión de las estrategias metacognitivas. En esta, al igual que en la categoría anterior se relacionan, aspectos relevantes y convergentes entre estos instrumentos con cada una de las unidades de análisis determinadas.

Tabla 17
Análisis categoría metacognición

Categoría: metacognición	
Unidad de análisis: Enfoques	
Grupo: 4-01, 4-03, 8-01 y 9-01	
Antes	Después
<p>Se desconocía este concepto.</p>	<p>En cuanto a la metacognición, existen 3 enfoque teóricos que son las más relevantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Procesamiento de la información -Epistemología genética de Piaget -La escuela histórica cultural de Vigostsky. <p>-El primer enfoque explica que cualquier actividad cognitiva requiere un sistema de control que planifique, regule y evalúe la actividad en curso para que sea ejecutada en forma correcta. (García, 2013, p.14)</p> <p>Varias concepciones sobre esta teoría explican que se deben tener determinados conocimientos, estrategias y formas de supervisar y regular las propias actividades. En este sentido, Brown (1987, citado por García 2003) explica que lo anterior se puede agrupar en tres procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> uno de tipo anticipatorio, por ejemplo, la planificación; otro, en el cual aparece en la medida en que el sujeto está actuando lo que le permite adecuar sus acciones a la tarea y, otros, que verifican y evalúan lo producido. (p.16) <p>Con relación a la segunda teoría, aunque Piaget no menciona el concepto de metacognición de manera explícita, lo aborda “cuando explica el cómo y el por qué se construye el conocimiento a través de al menos tres conceptos: toma de conciencia, abstracción y autorregulación”. (García, 2003, p. 18)</p> <p>Se refiere a la toma de conciencia cuando el sujeto tiene conocimiento de las capacidades y habilidades que posee y realiza acciones con base en ellas; Según este autor la acción constituye un conocimiento, el “saber hacer” que se puede manifestar con pequeños logros.</p> <p>En cuanto, la abstracción explica que le permite al sujeto extraer propiedades de los objetos o de las acciones que realiza, para luego reorganizarlas y utilizarlas en nuevas situaciones, permitiéndole</p>

construir cada vez conocimientos nuevos y más elaborados.

Unidad de análisis: Concepto

Grupo: 4-01, 4-03, 8-01 y 9-01

Se desconoce este concepto.

La metacognición según Flavell (1981), Burón (1991), Browns, Mateos (2001) y otros; tiene que ver con el conocimiento y control de las propias actividades cognitivas.

Para estos autores, es un proceso mental que supone el pensar sobre el pensamiento, es ir más allá y establecer acciones determinadas, luego de un proceso de reflexión de lo que se piensa.

Lo anterior indica, una autorregulación de estos procesos y por ende del aprendizaje.

La metacognición presenta dos elementos constitutivos: el conocimiento y el control metacognitivo.

El primero da cuenta del conocimiento de las habilidades y deficiencias para realizar determinada tarea, al igual que la identificación de la estrategia pertinente para resolverla. Se involucra la persona-la tarea-la estrategia.

El segundo sobre la planificación, supervisión y evaluación de la estrategia implementada para resolver la tarea.

Lo anterior, le permite al profesor tener una regulación de su propio aprendizaje, pensar sobre el pensamiento, planificar y elaborar las estrategias de enseñanzas idóneas para utilizar en cada situación, todo con el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta el contexto, las necesidades y estilos de aprendizajes. Además, la metacognición permite tener una evaluación continua de su propio proceso.

Subcategoría: Estrategias metacognitivas (E.M.)

Unidad de análisis: Estrategia UCP (Uso de conocimientos previos)

Grupo: 4-01

No se da relevancia a los conocimientos previos de los estudiantes, la maestra inicia las clases con la presentación de conceptos, lo que no conlleva a los estudiantes a generar ningún tipo de pensamiento, pues sólo se limitaba a repetir y memorizar los contenidos y procesos enseñados por la profesora.

En cada una de las temáticas desarrolladas se plantean situaciones que faciliten la activación de los conocimientos previos de los estudiantes, lo que conlleva a una participación activa a través de formulación de hipótesis, explicaciones, opiniones y conclusiones de la temática a abordar. La activación de los conocimientos previos, ha

permitido a los estudiantes adquirir nuevos aprendizajes y relacionarlos con lo que ya saben (Figura 66).

Grupo: 4-03

Esta estrategia se utilizaba a través de preguntas problematizadoras en la mayoría de las clases desarrolladas. Consistía en realizar una pregunta sobre el tema a trabajar para identificar los conocimientos que los estudiantes tenían sobre este, para luego escribirlas en el tablero e iniciar el desarrollo de la temática. Cuando se implementaba generalmente participaban los mismos estudiantes, los demás permanecían pasivos durante el proceso de indagación realizado por el profesor.

Esta estrategia es utilizada a través de diferentes herramientas como las rutinas de pensamiento y los mapas mentales. Permiten identificar los conocimientos de los estudiantes antes del desarrollo de un tópico o el inicio de la comprensión de un texto. Se utilizan imágenes, objetos, videos y preguntas, para que el estudiante observe, escuche o lea sobre el tópico a desarrollar. Con esta variedad de elementos, tiene la oportunidad de activar sus conocimientos previos y expresarlos de forma oral o escrita.

Estos conocimientos son utilizados para la construcción del tópico, al orientar al estudiante a asociarlos con los saberes nuevos. Igualmente, en el proceso de comprensión lectora para acercarlo al texto y generar expectativas hacia este, volviéndolo interesante para él.

En este sentido, se tiene en cuenta el contexto al momento de iniciar esta estrategia, puesto que es necesario acercar al estudiante hacia algo previamente conocido para de que de esta forma pueda comprender lo que es nuevo para él (Tabla 14 y Anexo 16).

Grupo: 8-01

Se utilizaban preguntas problematizadoras en la mayoría de las clases.

Los estudiantes construyen conocimientos que surgen gracias a las experiencias de aprendizaje, estos constituyen la base para la construcción de nuevos significados.

Es así como en las actividades introductorias se realizaron lluvias de ideas, en donde se realizaban preguntas abiertas que tuvieran relación con experiencias pasadas, en otras ocasiones se presentaron videos con elementos que resultaran familiares para los estudiantes para luego establecer discusiones generales o en pequeños grupos (Figura 42).

Grupo 9-02

Se da por hecho que los contenidos vistos en clases son saberes aprendidos y solo se realizan preguntas con respuestas explícitas como fuente de calificación.

Los estudiantes son autónomos en su aprendizaje y construyen conocimientos que surgen gracias a los conocimientos previos y las experiencias de aprendizaje.

Pocas veces se formulaban preguntas problematizadoras y se hacían de tal forma que

La activación de conocimientos previos se realiza utilizando lluvias de ideas, rutinas de pensamiento

participaran los mismos estudiantes que rotulaban como los mejores en el aula.	y mapas mentales (Anexo 22), que permiten identificar que conocimiento tiene respeto a cada tema y a partir de allí poder iniciar una clase más enriquecedora que facilite y fortalezca la comprensión de los estudiantes.
Los conocimientos previos quedaban en el aire porque era nulo el enlace con la estrategia por no haberse planeado.	

Unidad de análisis: Estrategia PV (Predicción y verificación)

Grupo: 4-01

No se utilizaban este tipo de estrategias.	Actualmente, los estudiantes realizan las lecturas dirigidas por párrafos, donde la maestra plantea interrogantes, con el fin de que realicen predicciones de cada uno de los momentos de la lectura. Al finalizar la lectura, los niños realizan predicciones para verificar si se cumplieron o no y comparten sus ideas con sus compañeros (Anexo 16).
--	--

Grupo: 4-03

No se evidencia la utilización de este tipo de estrategia.	Es una estrategia que se utiliza antes, durante y después de lectura. De gran utilidad para identificar los conocimientos previos de los estudiantes con relación a un tópico o a un texto y conectarlo con los nuevos saberes. Para esta estrategia se utilizan imágenes, preguntas, el título del texto o tópico y videos, que motivan al estudiante a observar y pensar sobre lo observado. Por lo anterior, ha posibilitado el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, reflejados en sus participaciones de forma oral y escrita, las cuales ahora son más frecuentes. Esta estrategia ha permitido a la profesora investigadora incentivar la oralidad y la escritura en los estudiantes, los cuales se muestran activos y atentos durante su implementación (Figura 68 y anexo 16).
--	--

Grupo: 8-01

No se utiliza esta estrategia.	Esta estrategia permitió al estudiante predecir en relación al contenido de una lectura al mismo tiempo la verificación le ayudo a evaluar si estas predicciones fueron correctas. Esta fue importante en la activación de saberes previos, pero también fue relevante en los distintos momentos de la lectura (Anexo 15).
--------------------------------	---

Grupo: 9-02

No utilizada.	Esta estrategia le permite al profesor hacer predicciones correctas e incorrectas y motivar al estudiante hacer las propias predicciones del contenido de un tema.
---------------	--

Con esto el profesor promueve la comprensión activa proporcionándole un propósito a la clase y estimula al estudiante a corroborar que tan ciertas son las predicciones que el hizo.

Esta estrategia permite generar tantas predicciones nuevas como sean necesarias mejorando el proceso de enseñanza y aprendizaje con miras a fortalecer la comprensión del estudiante (Figura 55).

Las estrategias de predicción sirven para proponer un contexto, y también implica directamente la activación y el uso del conocimiento previo, ya sea el relacionado con el tópico del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto. Estas estrategias de predicción y verificación, se efectúa antes, durante y después de la lectura. Díaz y Hernández (1998).

Unidad de análisis: Estrategia RVP (Revisión a vuelo de pájaro)

Grupo: 4-01

No se implementaba esta estrategia.

Al iniciar una lectura, con el propósito de que los niños tengan una idea global del tema a tratar y amplíen su vocabulario, se les pide que antes de leer detenidamente el texto, realicen una observación superficial, deteniéndose principalmente en el título, imágenes o ideas relevantes que le permitan realizar predicciones y ampliar su vocabulario identificando las palabras desconocidas (Anexo 16).

Grupo: 4-03

No se implementaba esta estrategia.

Esta estrategia ha permitido el reconocimiento de palabras desconocidas en los estudiantes. Se utiliza al iniciar el proceso de comprensión de un texto, permitiendo identificar y conocer conceptos ignorados por ellos a través de la observación y predicción sobre imágenes, títulos u otros elementos inmersos en la lectura.

Respecto a lo anterior, la profesora investigadora ha observado que varios de ellos de forma autónoma buscan el significado de la palabra en el diccionario cuando no le es familiar (acción que anteriormente no se observaba) (Anexo 9).

Grupo: 8-01

No se implementaba esta estrategia.

Esta estrategia se utilizó para que el estudiante realizara una lectura panorámica del texto al cual se iba a enfrentar.

Resultó útil en la lectura de textos un poco extensos con el fin de poder centrar la lectura en los temas e ideas que resultaban relevantes o claves.

Así mismo a los estudiantes, su aplicación les resulto eficaz cuando realizaban la tarea de buscar el significado de algún término en el diccionario.

Grupo: 9-02

No utilizada.

Esta estrategia se utilizó principalmente para enriquecer el vocabulario y comprender con esto mejor los textos, consistía en que el profesor hacia una lectura muy rápida del tema a tratar, mientras los estudiantes identificaban palabras desconocidas para buscar luego en el diccionario, esto le permite tener una Panorámica del texto y del tema a tratar.

Resultado útil en la lectura de textos porque permitió centrar la lectura en los temas e ideas que resultaban relevantes o claves.

Unidad de análisis: Estrategia EPO (Establecimiento de propósitos y objetivos)

Grupo: 4-01

La lectura era considerada por la profesor, como la simple decodificación de palabras, lo que ocasionaba que los estudiantes leyeran sin un propósito claro, sino simplemente con una buena pronunciación y entonación lo que conllevaba una lectura mecánica sin ningún tipo de comprensión.

Actualmente, en la realización de lecturas se les pide a los estudiantes que establezcan un propósito claro a través de autopreguntas como: ¿Por qué quiero realizar esta lectura?, ¿qué quiero aprender?, ¿qué me interesa del texto que voy a leer? Responder a estos interrogantes, le permite al estudiante tener un control metacognitivo de su conocimiento y le ayuda a tomar decisiones asertivas sobre si la información del texto es relevante o no para cumplir sus expectativas.

Grupo: 4-03

No se establecían propósito antes de iniciar el proceso de comprensión lectora. Simplemente se les daba la instrucción a los estudiantes de realizar la lectura y responder las preguntas relacionadas para esta.

Se establecen propósitos antes de la comprensión de un texto, indicándoles a los estudiantes la finalidad de la lectura. Lo anterior se realiza a través de una pregunta motivadora relacionada con la lectura como: ¿Por qué quieres leer el texto?, ¿Qué te interesa del texto que vas a leer?, ¿Qué quieres aprender del texto que vas a leer?, entre otras. Igualmente, se orienta al estudiante a determinar sus propios objetivos a través de organizadores gráficos para de esta manera orientarlo hacia un conocimiento metacognitivo, en cuanto identifica lo que es importante en el texto y la estrategia a utilizar para comprenderlo. Esto ha permitido mayor motivación en el desarrollo del proceso lector y orientado al estudiante hacia un proceso de aprendizaje autónomo, al plantear sus propios objetivos con relación a la lectura a comprender (Anexo 18).

Grupo: 8-01	
No se utilizaba.	<p>Antes de iniciar la actividad de lectura se establecían los propósitos que determinaban la manera de enfrentarse al texto, así como la forma de evaluar el proceso.</p> <p>Por otra parte, los estudiantes eran motivados a crear sus propios objetivos para tener en cuenta en su ejercicio de lectura.</p>
Grupo: 9-02	
No se utilizaba.	<p>Tanto profesores y estudiantes establecen propósitos y objetivos e la clase promoviendo l participación activa y estratégica.</p> <p>En relación a la lectura se establecían los propósitos de la lectura dirigida a leer comprendiendo para enseñar y leer comprendiendo para aprender, en esta última instancia los estudiantes son motivados a crear sus propios objetivos para tener en cuenta en su ejercicio de lectura y de aprendizaje.</p>
Unidad de análisis: Estrategia AP (Autopreguntas)	
Grupo: 4-01	
Después de la realización de lecturas, las preguntas eran realizadas únicamente por la profesora. Los interrogantes planteados solo eran de tipo literal, lo cual no desarrollaba en los estudiantes ningún tipo de comprensión.	<p>Con el propósito de despertar el interés y motivación por la lectura, se les pide a los estudiantes que formulen interrogantes antes, durante y después del proceso lector, Lo que los conlleva a plantearse hipótesis y buscar soluciones a los interrogantes planteados. Cabe resaltar, que esta estrategia, ha contribuido a la participación activa de los estudiantes. Para la elaboración de autopreguntas se utilizan también las rutinas de pensamiento como “veo, pienso y me pregunto (Figura 70).</p>
Grupo: 4-03	
No se utiliza esta estrategia.	<p>Esta estrategia se utiliza antes, durante y después de la lectura. La profesora motiva a los estudiantes a realizar preguntas con relación al texto, para luego ser respondidas al finalizar su lectura.</p> <p>La mayoría de los estudiantes participan en el desarrollo de esta actividad, aunque algunos se les dificultan expresar de forma escrita, estos interrogantes, lo que ha permitido a la profesora investigadora identificar dificultades en la escritura y buscar estrategias que permitan fortalecer este proceso (Anexos 18 y 20).</p>

Grupo: 8-01

No se utilizaba esta estrategia.

El realizar interrogantes debe hacerse en el antes, durante y después del ejercicio de lectura. Esta estrategia permitió al estudiante tener un acercamiento con el texto, puesto que estos buscaban dar respuesta a los interrogantes formulados.

El uso de autopreguntas también resulto importante en la supervisión del proceso de comprensión permitiendo al estudiante la autorregulación de su aprendizaje (Figura 48 y 49).

Grupo: 9-02

No utilizada.

El profesor para planear su clase se realiza interrogantes como: Que debe enseñar, porque lo debe enseñar cómo debe enseñar y cuando realizar cada actividad dentro de la clase, con esto construye el propósito de su clase, esto le permite activar los conocimientos previos que tiene de su grupo de estudiantes y autorregular el proceso de enseñanza.

El uso de estas estrategias cuando es utilizada por lo estudiante en los procesos de lectura le permite activar la comprensión activa a través de la formulación de preguntas del contenido del texto. Es muy importante que los estudiantes se formulen sus auto preguntas sobre el texto y responderse durante y al final de la lectura. Esta estrategia lleva a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar el interés por la lectura antes y durante el proceso y facilito la autorregulación de su aprendizaje.

Generar preguntas para ser respondidas promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. Schmitt (2002)

Unidad de análisis: Rutinas de pensamientos

Grupo: 4-01

No se utilizaban estas herramientas.

Para orientar y evidenciar los procesos y habilidades de pensamiento de los estudiantes, se implementan las “rutinas de pensamiento”, definidas “como procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (Ritchhart, Church & Morrison 2014).

Como resultado de la implementación de estas rutinas para la transformación de la práctica pedagógica, se muestran estudiantes más participativos que expresan sus ideas y pensamientos sin temor a hacer rechazados por sus compañeros, de igual forma, gran parte de los educandos, desarrollan las actividades con el fin de adquirir un aprendizaje, y no solo por obtener una calificación. Asimismo, los estudiantes, se cuestionan sobre situaciones observadas y tratan de buscar posibles respuestas y soluciones a sus inquietudes.

La visibilización del pensamiento no sólo le permite al estudiante aplicar lo aprendido en el aula de clases, sino que también le brinda las herramientas necesarias para analizar y resolver situaciones propias de su contexto. De igual forma, los motiva a expresar libremente sus pensamientos e ideas, para que se conviertan en aprendices más activos, curiosos y comprometidos con su aprendizaje. Al respecto, Perkins (2005) afirma que “el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento” (p. 17) por lo tanto hacerlo visible, además de permitir al profesor conocer lo que sus estudiantes aprenden, también les permite conocer cómo lo aprenden; lo cual se convierte en una oportunidad para implementar métodos y estrategias de enseñanza adecuadas que faciliten a los estudiantes una mayor comprensión en su aprendizaje (Figura 28 y 70 -Anexo 20).

Grupo: 4-03

Esta herramienta no era utilizada.

Estas herramientas han sido de gran utilidad para varias de las estrategias metacognitivas desarrolladas en las diferentes planeaciones de clases. Rutinas como “Antes pensaba-Ahora pienso”, “Veo-Pienso-Me pregunto”, “Color-Símbolo-Imagen”, “Oración-Frase-Palabra”, “Que te hace decir eso”, “Generar-Clasificar-Conectar”, entre otras, han generado mayores comprensiones en los estudiantes, en cuanto hacen visible su pensamiento (Figura 32).

Con lo anterior, “no solo obtenemos una mirada acerca de lo que el estudiante comprende, sino también acerca de cómo lo está comprendiendo” (Ritchhart, 2014, p.64), lo que posibilita al profesor a plantear estrategias pertinentes para la construcción de aprendizajes en cada uno de ellos.

En este sentido, el conocimiento de las percepciones de los estudiantes con relación a un tópico (tema) o texto determinado, también permite al profesor ejecutar procesos de evaluación y retroalimentación para lograr mejorar las dificultades presentes. Por tanto “sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes ofrece evidencias de sus ideas, al igual que muestra sus concepciones erróneas (...). De esta manera hacer visible el pensamiento se convierte en un componente continuo de una enseñanza efectiva” (Ritchhart, 2014, p.64), en cuanto genera mayor seguimiento y control sobre las acciones realizadas en el aula de clase.

En este sentido, los resultados obtenidos y las observaciones percibidas durante y después del desarrollo de las rutinas de pensamiento, mostraron unos estudiantes más participativos y motivados a escribir sus pensamientos en organizadores gráficos, libretas, etc., para luego socializarlos a sus compañeros y dar sus opiniones, produciendo así mayor participación en los procesos de lectura, escritura y oralidad (Anexos 15, 20 y 21).

Además de lo anterior, las rutinas también permitieron una serie de intervenciones espontáneas y activas de aquellos estudiantes que generalmente son callados y apáticos a la expresión de sus ideas de forma oral y de otros que generalmente presentan bajos resultados en diferentes áreas del conocimiento, evidenciando la importancia de reflexionar sobre las estrategias implementadas y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. (Anexo 20)

Grupo: 8-01

No se utilizaban.

Hacer visible el pensamiento es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que brinda la oportunidad de evaluar los conocimientos previos al mismo tiempo que muestra ese proceso cognitivo que implica el empalme de esos presaberes con la adquisición del nuevo conocimiento logrado por las comprensiones del estudiante. Según Perkins y Ritchhard (2014) “cuando hacemos visible el pensamiento no solamente obtenemos una mirada de lo que el estudiante comprende sino también acerca de cómo lo está comprendiendo” esto brinda la oportunidad de trazar acciones encaminadas a apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Para el propósito de visibilizar este pensamiento el uso de rutinas de pensamiento como “Antes pensaba-Ahora pienso”, “Color-Símbolo-Imagen”, “Oración-Frase-Palabra”, “Generar-Clasificar-Conectar”, se convirtió en una herramienta poderosa, puesto que además de ayudar a visibilizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, le permitió construir conocimiento con una entrada de umbral bajo que luego fue tomando mayor complejidad (Anexo 20).

Grupo: 9-02

Eran utilizadas como actividades aisladas y no de forma permanente para convertirla en una rutina.

En el proceso de planeación e implementación de la clase, la utilización de actividades de forma permanente permitió convertirlas en rutinas que hicieran posible hacer visible el pensamiento del profesor, de tal forma que facilite el proceso de aprendizaje y fortalezca el proceso de comprensión del estudiante del estudiante.

Por el éxito de esta estrategia en el proceso de enseñanza se hizo palpable la necesidad de hacer visible el pensamiento de los estudiantes, se buscó que estos aplicaran esta estrategia en su proceso de aprendizaje y se observara como una oportunidad de evaluar los conocimientos previos de visibilizar el pensamiento y empalmar los presaberes con la adquisición del nuevo conocimiento logrado por las comprensiones de los estudiantes.

Según Perkins, D y Ritchhard, R (2014) “cuando hacemos visible el pensamiento no solamente obtenemos una mirada de lo que el estudiante comprende sino también acerca de cómo lo está comprendiendo” esto brinda la oportunidad de trazar acciones encaminadas a apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Para el propósito de visibilizar el pensamiento de los estudiantes se utilizó las rutinas de pensamiento como “Antes pensaba-Ahora pienso”, “titulares” “, “Generar-Clasificar-Conectar”, buscando con ello cumplir con uno de los objetivos de clases del profesor que era lograr la participación de todos o la mayoría de los estudiantes (Figura 53 y 54).

Unidad de análisis: Mapas conceptuales

Grupo: 4-01

Los mapas conceptuales sólo eran elaborados por la profesora y los estudiantes se limitaban a transcribir.

Actualmente los mapas conceptuales son construidos conjuntamente entre la profesora y los estudiantes, quienes a través de la lluvia de ideas

aportan sus conocimientos previos para su elaboración y comprensión. Es importante resaltar que la elaboración de los mapas conceptuales, además de una forma de sintetizar la información, también le permite al estudiante tener un mayor conocimiento sobre el tema. Así mismo, esta herramienta facilita al estudiante establecer un control metacognitivo puesto que le permite organizar su pensamiento y establecer relación entre lo que conoce y lo aprendido (Anexo 22).

Grupo: 4-03

No se utilizaba esta herramienta.

Esta herramienta sirve de soporte a estrategias metacognitivas como UCP, PV y RAE. Permiten establecer conexiones entre las ideas previas de los estudiantes y los nuevos saberes a construir, además, se utiliza para realizar diagnósticos sobre sus conocimientos previos.

Es utilizada por la profesora investigadora como herramienta para el desarrollo de los tópicos. Estos se organizan en colaboración de los estudios, posibilitando mayor comprensión de este, al momento que efectúa relaciones entre las ideas principales (Anexo 22).

Grupo: 8-01

No se utilizaba esta herramienta.

Esta herramienta se implementa con el fin de que el estudiante obtenga una comprensión del tema tratado.

También contribuye a que estos identifiquen las ideas principales y secundarias para luego organizarlas y de esta manera sintetizar la información (Figuras 46 y 47- Anexo 22).

Grupo: 9-02

Los mapas conceptuales sólo eran elaborados por la profesora y los estudiantes se limitaban a transcribir.

Es utilizada para generar mayores comprensiones en los estudiantes, al momento de organizar jerárquicamente las ideas principales y secundarias.

Además de lo anterior, el profesor la implementa para identificar las ideas previas de los estudiantes (Anexo 22).

Unidad de análisis: Mapas mentales

Grupo: 4-01

No se utilizaba esta herramienta.

Al inicio de cada temática, la profesora explora los conocimientos previos de los estudiantes pidiéndoles que nombren palabras que se relacionen con el contenido a abordar.

	<p>Posteriormente los estudiantes con la orientación de la profesora, proceden a la elaboración de los mapas mentales, para lo cual pueden utilizar colores llamativos, imágenes o símbolos, lo que conlleva a su motivación y comprensión (Figura 24- Anexo 23).</p>
Grupo: 4-03	
No se utilizaba esta herramienta.	<p>Estas herramientas sirven al igual que los mapas conceptuales de apoyo a las estrategias metacognitivas UCP, PV y RAE. Permiten establecer conexiones a través de las palabras claves de un texto o tópico a desarrollar.</p> <p>Se utilizan al inicio de la clase para identificar los conocimientos previos de los estudiantes y organizarlos de forma que estos se les facilite su comprensión, a través de la relación de palabras principales.</p> <p>De igual forma al realizar predicciones sobre imágenes planteadas sobre un texto o tópico. En este caso se orienta al estudiante a realizar predicciones que se organizan con ayuda de esta herramienta.</p> <p>Se utiliza también para construir resúmenes de los textos, permitiendo establecer una idea global de este.</p> <p>Para el profesor es una excelente herramienta didáctica que permite organizar los tópicos de forma sencilla y llamativa para los estudiantes, puesto que se utilizan, colores, imágenes y símbolos generalmente (Figura 33 - Anexo 23).</p>
Grupo: 8-01	
No se utilizaba esta herramienta.	<p>Esta estrategia permitió que el estudiante teniendo como punto central una idea central representara los niveles de complejidad de una idea, es decir asociar las ideas secundarias en relación a la idea central para luego conformar nuevas ideas relacionadas con las ideas secundarias.</p> <p>Sus características le convirtieron en una estrategia importante para el desarrollo del pensamiento del estudiante (Figura 72).</p>
Grupo: 9-02	
Se utilizaba como una simple herramienta de organización de contenidos que le sirviera al profesor de guía para seguir un orden temático.	<p>Esta estrategia permitió que el estudiante teniendo como punto de partida una idea central representara los niveles de complejidad de, es decir, asociar las ideas secundarias en relación a la idea central para luego conformar nuevas ideas.</p>

No era necesario ser comprendido por el estudiante siempre y cuando lo entendiera el autor de la herramienta.

Sus características le convirtieron en una estrategia importante para el desarrollo del pensamiento del estudiante (Figuras 56, 57 y 58).

Nota. Elaboración propia.

Las evidencias que se presentan a continuación muestran algunas de las estrategias metacognitivas implementadas en las diferentes aulas de clases las cuales contribuyeron positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo a través de la utilización de herramientas como las rutinas de pensamiento, se logró que los estudiantes fueran constructores de su conocimiento, relacionando de manera consciente su saber con el saber nuevo.

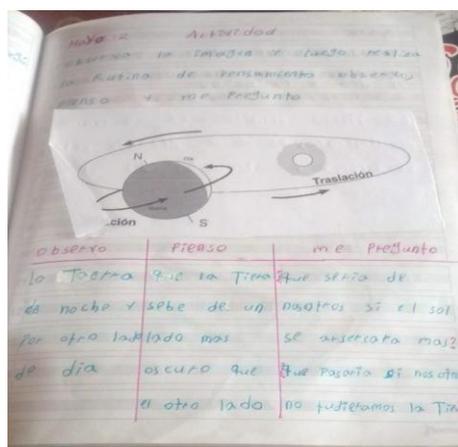


Figura 69. Estrategia UCP a través de las rutinas de pensamiento para dar inicio al desarrollo del tópico.

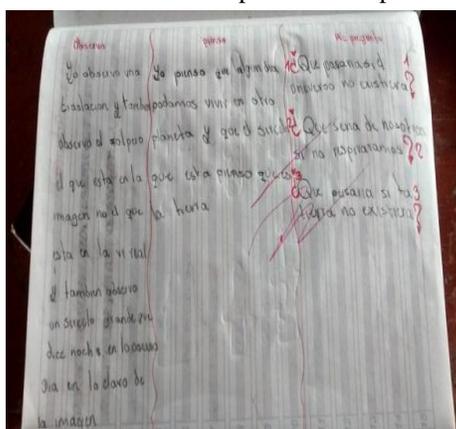


Figura 70. Estrategia AU a través de la rutina de pensamiento -Veo, pienso, me pregunto- Grupo 4-01



Figura 71. Estrategia PV – Utilizando el mapa conceptual – Grupo4-03

acciones planificadas para el desarrollo actividades orientadas a esta competencia. Esto indica que es necesario renovar constantemente las practicas a través de una autoevaluación y reflexión de la misma, para identificar sus fortalezas y debilidades, con relación a al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, la inclusión de las estrategias metacognitivas generó mayor participación y motivación en los estudiantes, en cuanto se utilizaron herramientas como las rutinas de pensamiento, los mapas mentales y conceptuales, que permitieron desarrollar pensamientos, al igual que darlos a conocer de manera dinámica y espontánea de forma oral y escrita, además de favorecer en el conocimiento del significado de nuevas palabras.

De igual forma, les brindó un conocimiento de estas nuevas estrategias, su utilización y funcionalidad, para que los estudiantes se orientaran e iniciaran un proceso de autorregulación de sus propias cogniciones, basados en la ejecución de estas prácticas por parte de las profesoras investigadoras.

Por tanto, el proceso metacognitivo se desarrolló tanto en las profesoras al momento de buscar las estrategias pertinentes a implementar, para luego supervisarlas y evaluarlas (control metacognitivo), como en los estudiantes al ser partícipe en el desarrollo de cada uno de estos momentos conociendo sus debilidades y fortalezas respecto a la resolución de una tarea y la estrategia pertinente para hacerlo (conocimiento metacognitivo). Cabe destacar que estas actividades se realizaron antes, durante y después del proceso de lectura.

Con relación a la utilización de los elementos propios del Marco de la Enseñanza para la Comprensión (EPC), se establece que brinda las condiciones para un mayor aprovechamiento de las estrategias metacognitivas, en cuanto está orientada hacia el desarrollo y visibilización del

pensamiento para construir comprensiones en el estudiante. Esta fue de gran utilidad al brindar espacios de transformación en la práctica, donde se organizaron las acciones en el aula a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, utilizando instrumentos propios del contexto y se evaluó su proceso de aprendizaje de manera formativa, dando oportunidades de retroalimentación constante.

Respecto a la prueba diagnóstica y de seguimiento desarrollada en los diferentes grupos participantes en esta investigación para identificar el nivel de comprensión y los avances alcanzados. Luego de la implementación de las estrategias metacognitivas, se pudo establecer que de 117 estudiantes el 44 % se encuentra en un nivel literal de comprensión, el 26%, en un nivel inferencial y un 6% en un nivel crítico. Lo cual evidencia la factibilidad de la implementación de estas estrategias frente a las deficiencias presentes al inicio del trabajo de investigación donde, solo el 17% se encontraba en un nivel literal, un 3% en el inferencial y el 0,85% en el crítico.

Es importante destacar que este trabajo de investigación continua, puesto que se deben seguir fortaleciendo los niveles de comprensión en los estudiantes de la institución educativa, sobre todo en el nivel crítico donde se avanzó en menor proporción que en el nivel literal e inferencial. Por otro lado, los resultados obtenidos sirven de soporte para orientar de forma general los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia nuevas perspectivas que los fortalezcan y permitan potenciar otros procesos además de la comprensión lectora en la IESRA.

5.5 Triangulación

Para Patton (2002) la triangulación es vista como:

Un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos que esclarece de esta manera significados y verifica la repetibilidad de una observación. También es útil para identificar las diversas formas como un fenómeno se puede estar observando. De esta forma, la triangulación no sólo sirve para validar la información, sino que se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión. (p.16)

Por esta razón, dentro del marco de esta investigación se realizaron las siguientes triangulaciones con el fin de validarla y profundizar la comprensión de las practicas pedagógicas:

5.5.1. Triangulación metodológica

Consistió en la implementación de diferentes métodos para la recolección de datos como: Observación directa, diarios de campo, cuestionarios, análisis de pruebas externas e internas, talleres de comprensión lectora y los demás instrumentos mencionados anteriormente. Esta triangulación buscaba analizar la realidad de aula desde diferentes acercamientos, esto arrojó como hallazgo común la existencia de planeación descontextualizadas con actividades repetitivas y evidencio la deficiencia en la comprensión lectora de los estudiantes. Los instrumentos arrojaron resultados similares y le dieron consistencia al hallazgo.

5.5.2. Triangulación de datos

Se comparó la información obtenida de cada uno de los instrumentos aplicados en la investigación, observando que el análisis de las pruebas saber evidenciaron una deficiencia en la competencia comunicativa lectora, sin embargo también evidencian que los estudiantes participantes desarrollan a mejor escala la competencia comunicativa escritora (ver Tabla 1), dato que le permitió a las docentes investigadoras compararlo con los resultados de las encuestas para determinar que la deficiencia en la comprensión lectora no estaba sujeto a problemas de aprendizajes sino problemas de visualización de pensamiento por la falta estrategias de

enseñanzas que desarrollaran esta competencia. Este hallazgo permitió que se iniciaría el proceso de indagación y reflexión de la práctica pedagógica.

5.5.3. Triangulación de investigadores

La observación y el análisis de la realidad de aula fue llevado a cabo por 4 docentes investigadoras con perfil en diferentes disciplinas del conocimiento (ciencias sociales y humanidades), de esta manera la recolección y análisis de datos se hizo de manera individual y posteriormente se someten los resultados a una comparación. El proceso de análisis se organizó por ciclos individuales y el comparativo por un ciclo grupal (Ver ciclos, capítulo IV).

Al final, Los hallazgos reportados en esta investigación son el producto del consenso del análisis del grupo de investigadoras que se validó en el proceso pedagógico. El análisis de los datos recolectados con los instrumentos y la reflexión de la práctica reporta los siguientes hallazgos en cada ciclo reflexivo:

1er. Ciclo (Etapa Diagnostica):

- Cambia el objeto de estudio de la investigación ya no enfocado en el estudiante y su deficiencia sino en el profesor y las acciones realizadas en el aula.
- Se identifica que la práctica pedagógica implementada no permite el desarrollo de competencias lectoras por la utilización de estrategias de enseñanza repetitiva, descontextualizada y de uso meramente de la memoria.

2do. Ciclo (Etapa propuesta pedagógica):

- Se identifica la necesidad de diseñar un cambio en las estrategias enseñanza y reestructurar la práctica pedagógica a través de la planeación incluyendo estrategias acordes al modelo

pedagógico constructivista y desarrollista de la institución.

- Las nuevas estrategias deben permitir no solo adquirir conocimiento sino tener el control de ese conocimiento y visibilizar el pensamiento, fue así como se tuvo en cuenta que los estudiantes estaban desarrollando otras competencias como lo evidencia los resultados de las pruebas Avancemos (Ver Anexo 24)

- El rastreo de antecedentes investigativos permitió identificar como posibles estrategias a implementar las estrategias metacognitivas que se incluyen en la planeación junto con elementos de la EPC como propuesta pedagógica para transformar la práctica pedagógica y potenciar la comprensión lectora de los estudiantes.

3er. Ciclo (Etapa de intervención):

- Se interviene el aula implementando la propuesta pedagógica

- Se identifican los cambios en la práctica pedagógica con la utilización de estrategias metacognitivas (activación de conocimientos previos, lectura panorámica y otros) y la utilización de nuevas herramientas (mapas mentales, rutinas de pensamientos y otros)

- Con el análisis de los resultados de las pruebas de comprensión, estandarizadas y talleres se identifica el avance de nivel de comprensión de los estudiantes y con el análisis de los diarios campo se identifica que la participación de los estudiantes para visibilizar su pensamiento es mayor y se reflejan mejores resultados académicos en todas las áreas del saber.

Otros hallazgos que surgieron del consenso grupal de análisis de datos recolectados con los instrumentos son:

- Se determinó como factores que influyen en la deficiencia en la comprensión lectora de los estudiantes la pobreza de vocabulario, escasez de conocimientos previos, el desconocimiento de estrategias de aprendizajes, la enseñanza descontextualizadas, la utilización de estrategias de enseñanza sin tener en cuenta los estilos y ritmos de aprendizajes,
- Se identificó que las actividades de clases se orientaban a desarrollar solo el nivel literal.
- Se estableció el contexto situacional, metal, lingüístico y la realidad de aula
- Las rutinas de pensamiento permitieron visibilizar las ideas de los estudiantes con relación a los tópicos a desarrollar

6. Conclusiones

Este proceso investigativo es un trabajo mancomunado de un grupo de profesoras, donde se logra establecer acuerdos para incorporar y ajustar las planeaciones de clases con el fin de transformar las practicas pedagógicas y potenciar la comprensión lectora de los estudiantes. El eje de esta investigación fue la reflexión constante de la práctica permitiendo al equipo investigador llegar a las siguientes conclusiones:

- a. Se logró un cambio cualitativo en el pensamiento del profesor y de los estudiantes, es decir, se generaron nuevas formas de pensar en relación a los procesos pedagógicos donde el profesor en su papel de mediador orienta la actividad del estudiante con el propósito de que logre una autorregulación en su aprendizaje.
- b. Se desarrolló en las profesoras un proceso metacognitivo que le permitió buscar las estrategias pertinentes a implementar, para luego supervisarlas y evaluarlas (control metacognitivo).
- c. La concepción de las profesoras investigadoras cambió con respecto a la forma de aprender a enseñar, pues incluyeron nuevas estrategias a su práctica y convirtieron el aula en un centro de investigación donde continuamente se planea, implementan, evalúan y reflexionan para facilitar un aprendizaje significativo.
- d. Se alcanzó el desarrollo de una reflexión continúa, es decir, un proceso metacognitivo de la propia práctica pedagógica permitiendo al profesor conocer y comprender el contexto en el que interactúan los estudiantes, con el fin de implementar actividades y estrategias de enseñanza adaptadas a sus necesidades y estilos de aprendizaje. Esto indica que debe realizar una reflexión sobre su proceso de

enseñanza, con el propósito de identificar aspectos relevantes que afectan su práctica y al mismo tiempo, buscar alternativas o herramientas que además del conocimiento disciplinar, le permitan fortalecer el saber pedagógico, didáctico del contenido y contextual.

- e. Se logró la transformación de la práctica, además de una reflexión continua de la misma, partiendo del conocimiento del estudiante a partir de un diagnóstico periódico sobre las dificultades, avances y aspectos por mejorar en su proceso de aprendizaje, lo que le permite la identificación e implementación de estrategias adecuadas que contribuyan al mejoramiento de la competencia lectora.
- f. Se permitió establecer el diario de campo como instrumento de reflexión pedagógica, que permite al profesor elaborar planes de mejoramiento continuo, con base a la sistematización de situaciones presentes en el aula de clase.
- g. El proceso metacognitivo permite al profesor planificar, supervisar y evaluar las estrategias implementadas en el aula de clase, para así determinar su pertinencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- h. El uso de estrategias metacognitivas por el profesor facilita el aprendizaje del estudiante quien aprende el dominio de estas estrategias y el control de su conocimiento por modelación; por lo tanto, no deben ser considerados como sujetos pasivos y receptores de información, sino como sujetos constructores de conocimiento.

- i. La implementación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en la etapa de intervención contribuyó significativamente al mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, en cuanto: posibilitan construir el nuevo conocimiento con base a sus conocimientos previos; logran autonomía en el aprendizaje al conocerlas, ejecutarlas y establecer cuál de ellas es la más pertinente para resolver una determinada tarea; orientan a realizar predicciones e inferencias, amplían el vocabulario y facilitan la organización de las ideas principales de un texto de una manera didáctica y sencilla.

- j. Con relación a la utilización de los elementos propios del marco de la Enseñanza para la Comprensión (EPC), se establece que brinda las condiciones para un mayor aprovechamiento de las estrategias metacognitivas, en cuanto está orientada hacia el desarrollo y visibilización del pensamiento para construir comprensiones en el estudiante. Por lo que fue de gran utilidad al brindar espacios de transformación en la práctica, donde se organizaron las acciones en el aula a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, utilizando elementos propios del contexto y se evaluó su proceso de aprendizaje de manera formativa, dando oportunidad de retroalimentación constante.

- k. La utilización de rutinas de pensamiento permite que el estudiante sea capaz de proponer, comparar, reflexionar, emitir juicios, formular hipótesis y plantear soluciones a través de diversas situaciones, fortaleciendo así sus procesos de escritura, lectura y oralidad (pensamiento lógico-verbal). Por otro lado, al profesor le facilitan

la realización de diagnósticos y evaluaciones relacionadas con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- l. Los instrumentos aplicados y los datos recolectados permitieron establecer que: las planeaciones descontextualizadas, las actividades repetitivas sin ninguna intención educativa y las estrategias de enseñanza implementadas sin tener en cuenta las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes son algunos de los factores del proceso de enseñanza que inciden en la deficiencia de los estudiantes.
- m. La socialización y ejecución del proyecto de investigación tuvo un impacto positivo en los profesores y directivos, puesto que en diferentes áreas fueron implementadas en sus prácticas estrategias metacognitivas apoyadas de herramientas como las rutinas de pensamiento, las cuales incentivaron la participación activa de los estudiantes y la visibilización de su pensamiento. Sin embargo, es necesario resaltar la importancia de dar continuidad y seguimiento a este proceso con el fin de lograr óptimos resultados en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes no solo en el área de lenguaje, sino en todas las áreas del conocimiento.
- n. Se logró incorporar y ajustar paulatinamente al PEI de la institución la implementación de diferentes elementos conceptuales propuestos en esta investigación, con el propósito que se logre una transformación en la práctica pedagógica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.
- o. Se transformó la práctica pedagógica para potenciar la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa San Rafael de Albania a través de la

implementación de estrategias metacognitivas de enseñanza e inclusión de elementos de la EPC.

- p. La evaluación de los resultados evidencian las transformaciones en las prácticas pedagógicas como resultado de la implementación de planeaciones educativas orientadas a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, además del mejoramiento en los niveles de comprensión lectora , puesto que en las diferentes pruebas aplicadas después de la etapa diagnóstica se registran cambios positivos en esta competencia (Ver Figuras 62, 64, 66 y 68), convirtiéndola en un objetivo transversal de todas las áreas.

7. Recomendaciones

En virtud de los hallazgos y conclusiones de esta investigación se realizan las siguientes recomendaciones.

- Socializar a la comunidad educativa las estrategias implementadas para hacer visible los resultados de la investigación y con esto impulsar la continuidad del trabajo de investigación, pero involucrando a todos los profesores y estudiantes de la institución.

- Promover la cualificación de los profesores en el dominio de estrategias metacognitivas para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes

- El profesor debe realizar una reflexión constante de su práctica con el propósito de identificar acciones que le permitan reorientar su proceso de enseñanza para implementar estrategias contextualizadas que posibiliten el mejoramiento en el aprendizaje y motiven a los estudiantes a la construcción de su propio conocimiento.

-Es de suma importancia que el profesor realice un diagnóstico inicial sobre el nivel de Comprensión Lectora en que se encuentran los estudiantes, con el fin de implementar estrategias adaptadas a sus necesidades e intereses que le permita realizar un seguimiento continuo donde identifique debilidades, fortalezas y avances que permitan lograr los objetivos propuestos.

-El profesor debe realizar un trabajo responsable de su quehacer, por tal motivo la reflexión crítica y continua de las acciones ejecutadas en el aula le ayudará a tomar decisiones asertivas que contribuyan a la transformación de su práctica.

-La evaluación continua debe darse durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, de este modo se podrá llevar un seguimiento permanente que evidencie el progreso alcanzado. Así mismo a través del ejercicio de reflexión, este proceso permitirá al profesor seleccionar,

implementar y evaluar las estrategias que considere efectivas para lograr una verdadera comprensión en los estudiantes.

-El profesor debe dejar de concebir la planeación como una simple forma de organizar contenidos y conceptos que los estudiantes deben memorizar, sino que, por el contrario, las acciones que desarrolla en el aula deben estar orientadas a lograr la comprensión en los estudiantes y por consiguiente a contribuir en su formación integral.

- Las rutinas de pensamientos además de visibilizar el pensamiento de los estudiantes, sirven como herramientas para desarrollar diagnósticos y seguimientos de su proceso de aprendizaje.

- Es necesario orientar a los estudiantes sobre el dominio y control de estrategias metacognitivas con el fin de que desarrollen la habilidad de autorregular su aprendizaje. En relación con lo anterior, la implementación de estas estrategias facilita su proceso de comprensión lectora y por consiguiente contribuyen a lograr óptimos resultados en los diferentes niveles de lectura.

- Al interior de las instituciones se deben propiciar los espacios para que los profesores a partir de trabajo colaborativo compartan sus experiencias de aula, reflexionen, evalúen, autoevalúen y coevalúen sus practica pedagógicas

- En el aula el profesor debe planear las clases de forma contextualizada y que satisfaga las necesidades de aprendizaje del estudiante despertando en él, el interés por ser el constructor de su conocimiento y tener el control del mismo

- La institución debe adoptar un esquema de planeación a fin con el modelo pedagógico que permita el desarrollo de una enseñanza dirigida a formar lectores autónomos.

8. Preguntas derivadas de esta investigación

Luego del desarrollo de este trabajo de investigación, surgen una serie de interrogantes producto de la reflexión, los cuales posibilitan darle mayor continuidad y alcance, además de ampliar saberes que permitan seguir mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. Estas son:

1. ¿Cómo mejorar los procesos de escritura y oralidad, a través de la implementación de estrategias metacognitivas?
2. ¿Cómo el proceso de metacognición en el profesor permite crear espacios de autoevaluación que posibilitan la transformación de su práctica pedagógica y la búsqueda de estrategias acordes a los intereses y necesidades de los estudiantes?
3. ¿Cómo vincular a todos los profesores de la IESRA en la implementación de estrategias metacognitivas en el aula y la inclusión de elementos propios de la EPC en sus planeaciones de clase?
4. ¿Cómo las rutinas de pensamiento pueden ser utilizadas como herramientas de evaluación y diagnóstico del proceso de aprendizaje de los estudiantes?
5. ¿Cómo influye el contexto en el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes?

9. Referencias

- Alfonso, D., y Sánchez, C. (2003). *Compresión textual: Primera Infancia y Educación Básica Primaria*. Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones.
- Aguilar, J. (1990). *Planeación escolar y formulación de proyectos: lecturas y ejercicios*. México Trillas.
- Alba, J. (2015). (12 de octubre, 2017) Investigación-Acción [Diapositivas].
- Albert, M. (2006). La investigación educativa: claves teóricas. *Reseña*, 8 (1), 67-71.
Recuperado de <https://comunidad.udistrital.edu.co/geaf/files/2013/08/2013Vol8No1-006.pdf>
- Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades, metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas*. (Tesis de pregrado). Universidad de Piura, Lima, Perú.
- Aragón, L., y Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/801/80111899010/>
- Araujo, E. (2001) *El libro de la lectura rápida*. Verdaguer, España: Romanya VALLS. S.A.
- Báez, E. (2015). *El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos*. (Tesis de maestría) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Baeza, R. (2012). *Escribir y leer desde un enfoque constructivista*. (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Palencia, España.
- Barrera, M. y León, P. (2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la

Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta maestra*, 9, 26-32.

Barriga, F. y Hernández, G. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*.

Recuperado de

<http://formacion.sige-yucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Beltrán, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles educativos*, 33(131), 3-6.

Bello, C. (2011). *Prácticas pedagógicas del profesor de formación general: Mirada desde los estudiantes técnico-profesionales y científico-humanistas* (Tesis de maestría).

Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de

http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/105877/cs-bello_c.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Cáceres, M., & Cruzata, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, (9), 337-356. Recuperado de

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1916/1854

Cadenas, I. (2002, junio). Mapas conceptuales y la estructuración del saber. Una experiencia en el área de educación para el trabajo. *Educere*, 6(17), 9-19. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601702>

Camargo, M. (2005). Maestro-investigador y ¿por qué no? *Colombia: ciencia y tecnología*, 23 (1), 24-31.

- Carvalho, S. (2016). *Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de tercero de secundaria* (Tesis de grado). Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6846>
- Castellón, A., Cassiani, P., Díaz, J. (2015). *Metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes de 6 grado* (Tesis de maestría). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*.
Recuperado de https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf
- Defior, S. (1998). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(2), 1-19.
Recuperado de
file:///C:/Users/HP245G6PRO/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wek9b3d8bbwe/TempState/Downloads/524Duarte.pdf
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Recuperado de
<https://drive.google.com/file/d/0B645zH6Wij1CZHc5LXFBQVpNdXc/view>
- Flórez, R., Arias, N., y Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*, 9(1), 117-133.
- Flórez, R., Arias, N., y castro, J. (2009). Comunicación, lenguaje y educación: una mirada desde las teorías de la complejidad. *Folios*, (30), 25-38.

- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009
- Guerra, J. (2003). Metacognición: definición y enfoques teóricos que la explican. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 6(2), 7-20.
- Gutiérrez, C., y Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(1), 183-202.
- Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura. *Revista de Psicología*, 8(15), 79-96. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/psicologia15.pdf>
- Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://www.ebooks7-24.com>
- Hernández, M. C., & Echenique, A. (2017). Estrategia didáctica para el desarrollo transversal de la competencia comunicativa en la formación profesional de los estudiantes de educación superior. *Escenarios*, 15(1), 119-130.
- Hoyos, S., Hoyos, P., y Cabas, H. (2004). *Currículo y planeación educativa. Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/236068230/154641279-Ciurriculo-y-Planeacion-LIBRO>
- Ibarra, L. (2002). *Mapeando con Luz Ma*. México: Garnik Ediciones.

ICFES (2016). Resultados pruebas saber 3°, 5° y 9°. Recuperado el 08 de diciembre de 2016, del sitio web:

<http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionListaInstituciones.jsp>

Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores y productores de textos. Recuperado de

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf

Julio, L., y Doria, X. (2016). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas de 6 años del grado primero de la Institución Educativa San*

Lucas (Tesis de pregrado). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.

Klimenko, O., y Alvares, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y educadores*, 12(2), 1-19.

Lafrancesco, G. (1998). Hacia una nueva definición de currículo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (27), 41-48.

Latorre, A. (2005). *La investigación –acción: conocer y cambiar la práctica educativa*.

Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*, 17(1), 5-24.

Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Recuperado de

<http://krishikosh.egranth.ac.in/bitstream/1/17809/1/IVRI%20B%20529.pdf>

Martínez, Z. (2014). *Estudio de las dificultades de comprensión lectora en alumnado de educación primaria*. (Tesis de maestría). Universidad Santiago de Compostela, Coruña, España.

- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Maturano, C., Soliveres, M., y Macías, A. (2002). Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en la Comprensión de un Texto de Ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 20(3), 415-425.
Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/13268071.pdf>
- Mediavilla, A., & Egío, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones Sobre Lectura*, (7), 22-3. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/62754/1/2017_Diez_Clemente_ISL.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (Ed.). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Morales, M., y Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
- Moreno, E. (2017). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista Folios*, 1(16), 105-129.
Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919/4902>
- Muñoz, C. (2015). *La metacognición en la enseñanza de la comprensión de lectura* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.
- Muñoz, A., y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/5865/4790

- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, 6, 91-104. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/529>
- Rueda Beltrán, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles educativos*, 33(131), 3-6. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a1.pdf>
- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Osorio, H., Funez, E., y Berrocal M. (2017). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero y cuarto de las instituciones educativas Puerto Colombia y San José de Jaraquiel* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.
- Orjuela, D., y Peña, C. (2014). *Habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión lectora* (Tesis de Maestría). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Patiño, J., y Restrepo P. (2013). *Estrategias metacognitivas: herramientas para mejorar la comprensión textual en estudiantes de básica primaria*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Perkins, D. (19 de marzo de 2003). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://recursoseinnovacioneducativa.blogspot.com/2013/03/david-perkins.html>
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: El pensamiento en el centro del proceso educativo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Portal docente. (2012). *El cubo del aprendizaje. Una caja de herramientas para el oficio Guía práctica para el diseño microcurricular*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de occidente. Recuperado de <https://www.uao.edu.co/docentes/cubo-del-aprendizaje/>
- Restrepo, B. (2007). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. *Obtenido el, 18*. 1-19. Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/documentos/InvestigBernardoR.pdf>
- Rigo, M., Páez, D., y Gómez, B. (2010). Prácticas metacognitivas que el profesor de nivel básico promueve en sus clases ordinarias de matemáticas. Un marco interpretativo, *Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), 405-416.
- Schmitt, M. (2002). Metacognitive Strategy knowledge. *En literacy teaching and learning*, 7(1), 57-76. Recuperado de [254086922_Metacognitive_Strategy_Knowledge_Comparison_of_Former_Reading_Recovery_Children_and_Their_Current_Classmates](https://www.researchgate.net/publication/254086922_Metacognitive_Strategy_Knowledge_Comparison_of_Former_Reading_Recovery_Children_and_Their_Current_Classmates)
- Stabback, P. (2016). ¿Qué hace a un currículo de calidad?. *Reflexiones en progreso*, (2), 1-41. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa
- Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Recuperado de http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/gimeno_sacristan_unidad_3_TallerAct.pdf
- Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura Y Vida*, 30(4), 62-69. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Salmon.pdf

- Sánchez, C. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (14), 1-10. Recuperado de:
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf
- Schön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educación*, (35), 135-144. Recuperado de
<https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn35/0211819Xn35p135.pdf>
- Tishman S., y Perkins D. (1997). The lenguaje of thinking. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 368-374.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder*, 6(11), 107-122. Recuperado de <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1Q1K5K9MF-2DH10MN-2M4Y/pedagogiadidactica.pdf>
- Ximena, M., y León, P. (2013). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta Maestra*, 9, 26-32. Recuperado de
<http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2013/01/EpC-Ruta.pdf>
- Wiske, M. (1999). *Enseñanza Para La Comprensión*. Recuperado de
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46326549/Stone_wiske_EpC.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1552351665&Signature=hKkpPPsH%2BxHApGZQ15tyLRH0B0c%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_Ensenanza_para_la_Comprension.pdf

Anexos

Anexo 1. Informes académicos por periodo.

ALUMNOS		RESUMEN DE EVALUACIONES PERIODICAS 2011																				Curso: TERCERO (03)									
		MAT					BIOLO					ESP					LECTC					ING					C.SOC				
		1	2	3	4	D	1	2	3	4	D	1	2	3	4	D	1	2	3	4	D	1	2	3	4	D	1	2	3	4	D
01	ARIOCHA PEREZ HILARI	5.0	6.0	6.5	5.8	6.0	7.1	7.0	6.7	5.0	5.0	7.0	5.7	5.0	5.0	7.0	5.7	6.5	6.4	6.0	6.3	7.0	6.2	7.0	6.7						
02	BORJA TORREGROSA NILSON	5.0	5.0	6.5	5.8	6.5	5.0	5.8	5.0	5.0	6.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	6.0	5.0	5.0	5.5						
03	CABALLERO BOHORQUEZ SHAROL J	5.0	5.0	5.0	5.0	6.0	5.0	5.0	5.3	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	6.5	6.3	6.0	6.3	7.0	5.0	6.0	6.0						
04	CAMARGO PAIVA ANDREA VALENTINA	8.0	7.0	8.0	7.7	7.5	7.0	9.0	7.8	7.5	8.0	8.0	7.8	7.5	8.1	6.0	7.9	7.0	8.0	7.5	7.5	8.0	8.0	7.5	7.8						
05	CARO JAIMES SHAROL JULIANA	7.0			7.0	7.5			7.5	7.0			7.0	7.0			7.0	6.5			6.5	7.0			7.0						
06	CERCHAR BOLIVAR SHARITH		7.5	6.5	7.0		8.0	8.6	8.3		7.5	7.0	7.3		7.5	7.0	7.3		7.4	7.5	7.5		8.0	6.5	7.3						
07	GARCIA SIMANCA JOSE JORGE	7.0	7.0	6.5	6.8	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.1	7.0	7.0	7.0	7.1	7.0	7.0	6.5	6.5	6.7	6.6	7.0	5.0	6.5	6.2						
08	GIL GIMENEZ SAMUEL	7.0			7.0	7.5			7.5	7.4			7.4	7.5			7.5	7.0			7.0	8.0			8.0						
09	GONZALEZ DIAZ DAYANA PAOLA	5.0	5.0	7.0	5.7	6.5	7.0	7.0	6.8	5.0	6.5	6.5	6.0	5.0	6.0	6.0	5.7	6.5	6.5	6.5	6.5	7.0	5.0	6.0	6.0						
10	GUTIERREZ ARREGOCES LUZ DENIS	8.5	7.0	8.5	8.0	8.5	7.0	9.0	8.2	7.5	6.5	7.5	7.2	7.0	7.0	7.5	7.2	7.0	7.1	7.5	7.2	8.0	8.3	7.0	7.8						
11	JARABA DIAZ ANGELA	8.5	7.5	7.4	7.8	8.0	7.0	7.5	7.5	7.5	7.2	7.0	7.2	7.0	7.0	7.2	7.1	7.0	7.5	7.5	7.3	8.0	7.0	7.0	7.3						
12	JIMENEZ DIAZ SHARITH YINETH	8.3	7.0	8.0	7.1	8.0	7.1	8.0	7.7	7.4	7.5	7.2	7.4	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.3	7.0	7.1	7.5	7.2	7.5	7.4						
13	MANJARREZ HERNANDEZ RICARDO Y	6.5	6.0	5.0	5.8	6.0	5.0	5.0	5.3	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	6.5	6.4	6.0	6.1	6.0	5.0	7.0	6.0						
14	MARRIAGA PACHECO LUZNEY	9.0	8.5	9.5	9.0	9.0	7.5	7.0	7.8	8.3	7.5	7.5	7.8	8.0	8.0	7.5	7.8	7.5	8.0	8.0	7.8	9.0	8.0	7.0	8.0						
15	OLIVARES CONTRERAS YOLIS VANES	5.0	5.0	5.0	5.0	6.0	5.0	5.0	5.3	5.0	6.5	5.0	5.5	5.0	6.0	5.0	5.3	6.0	6.3	6.0	6.1	6.0	5.0	6.0	5.7						
16	RICARDO BOHORQUEZ YUREINY LOR	7.1	7.2	7.5	7.3	7.0	8.0	7.0	7.3	7.0	7.7	7.5	7.4	7.0	7.1	7.0	7.0	7.0	7.3	7.5	7.3	7.4	6.2	8.0	7.2						
17	RICARDO GONZALEZ VERONICA PAO	7.8	7.6	7.5	7.6	7.5	7.5	8.5	7.8	7.5	7.5	7.5	7.5	7.0	7.2	7.0	7.1	8.0	7.5	7.5	7.7	7.5	7.5	8.0	7.7						
18	ROJANO POLO MELANI JOHANA	7.0	7.3	7.5	7.3	7.0	8.0	8.0	7.7	7.0	7.0	7.2	7.1	7.0	6.5	7.2	6.9	6.5	7.0	7.5	7.0	7.5	7.0	7.0	7.2						
19	ROSADO PATIÑO CRISTIAN STEVEN	6.5	6.5	7.0	6.7	6.5	7.1	6.0	6.5	6.0	6.5	6.0	6.2	6.0	6.5	6.5	6.3	6.5	6.7	6.5	6.6	6.5	6.5	6.0	6.3						
20	SAN JUAN BARRETO JUAN DAVID	7.3	7.5	8.0	7.6	7.5	7.0	6.0	6.8	7.5	7.0	7.0	7.2	7.1	7.0	7.3	7.1	7.0	7.0	7.2	7.1	7.0	6.5	6.5	6.7						
21	SANCHEZ MENDOZA JONATAN DAVID	5.0	6.5	7.0	6.2	6.5	7.5	8.0	7.3	5.0	6.7	7.0	6.2	5.0	6.0	7.0	6.0	6.5	6.5	6.5	6.5	6.5	5.0	7.0	6.2						
22	SANCHEZ TORREGROSA MATIAS RAF	9.0	9.0	9.5	9.2	8.0	7.0	7.5	7.5	7.5	8.2	8.0	7.9	7.5	7.6	8.0	7.7	7.2	7.5	7.6	7.4	7.5	7.6	8.0	7.7						
23	TORRES ROJAS ISABEL SOFIA	7.0	6.5	5.0	6.2	7.5	7.0	5.0	6.5	7.0	6.5	5.0	6.2	7.0	7.0	5.0	6.3	7.0	7.1	5.0	6.4	7.5	9.0	7.0	7.8						
24	ULLDA AGUAS JOSE CARLOS	7.3	7.3	7.0	7.2	8.4	8.2	7.0	7.9	7.0	6.0	6.0	6.3	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.5	7.0	7.0	7.2						
25	VAZQUEZ HOYOS YANINI ANDREA	8.5	9.0	9.5	9.0	9.0	9.2	9.1	9.1	8.2	8.0	8.2	8.1	8.0	8.1	8.2	8.1	8.0	8.4	8.5	8.3	9.2	9.0	9.2	9.1						
08	MEJIA OSORIO YICETH ANDREA	7.0			7.0	7.0			7.0	7.5			7.5	7.0			7.0	7.0			7.0	7.5			7.5						
90	GARCIA PEREZ LUIS FERNANDO																														
Promedios		7.1	6.9	7.1	7.0	7.3	7.1	7.1	7.2	6.7	6.8	6.7	6.8	6.6	6.7	6.7	6.7	6.9	7.0	6.9	6.9	7.4	6.7	6.9	7.1						
Máxima nota		9.0	9.0	9.5	9.2	9.0	9.2	9.1	9.1	9.1	8.3	8.2	8.2	8.1	8.0	8.1	8.2	8.1	8.0	8.4	8.5	8.3	9.2	9.0	9.2	9.1					
Mínima nota		5.0	5.0	5.0	5.0	6.0	5.0	5.0	5.3	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	6.0	5.0	5.0	5.0	6.0	5.0	5.0	5.5						
SIN NOTA		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						
DESEMPEÑO SUPERIOR		2	2	3	0	3	2	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	0	1					
DESEMPEÑO ALTO		5	1	3	0	1	5	4	5	0	2	2	3	3	0	1	2	3	3	0	1	4	4	3	0	2					
DESEMPEÑO BASICO		12	16	13	0	16	17	15	10	0	19	16	16	15	0	20	16	16	15	0	19	22	19	19	0	21					

Anexo 2. Informe a comisión de evaluación y promoción 2016, donde se evidencian las deficiencias en el proceso de comprensión lectora.



INSTITUCION EDUCATIVA SAN RAFAEL DE ALBANIA
 INFORME PARA COMISION DE EVALUACION Y PROMOCION
 4- PERIODO

Docente: Blanca M. Caro Herrera Grado: 2-03 Fecha: noviembre 22 de 2016

A continuación, se relacionan los estudiantes que presentaron dificultades en las diferentes áreas académicas y en aspectos disciplinarios en el 4to periodo del año en curso.

Estos estudiantes presentaron dificultad en:

Español

- El análisis y creación de mensajes publicitarios
- Comprender la importancia del internet y los servicios que ofrece
- **Leer y comprender textos narrativos**
- Identificar comparaciones en un texto.
- Establecer estrategias para identificar textos con diferentes propósitos comunicativos: las canciones y las coplas.

Matemáticas

- Realizar divisiones de una cifra con ceros en el dividendo y en el cociente
- Reconocer los múltiplos y submúltiplos del metro
- **Resolución de problemas en ejercicios donde se emplean dos operaciones matemáticas.**

C. sociales

- Identificar y diferenciar municipio y departamento.
- Reconocer algunos departamentos y capitales de Colombia
- Identificar las diferentes regiones de Colombia, sus vestidos, comidas y bailes típicos.

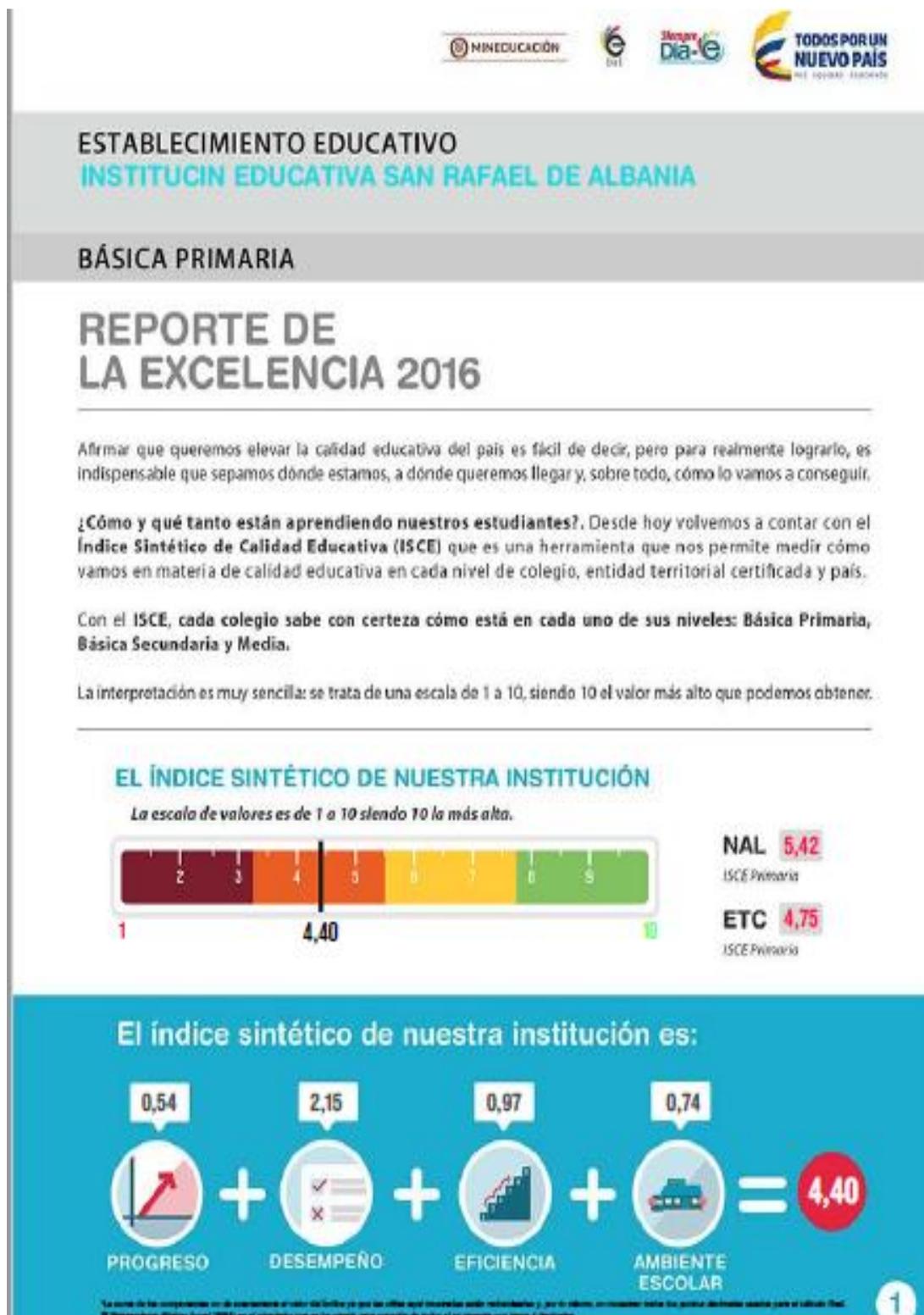
C. Naturales

- Interpretar el concepto de materia, sus propiedades y estados.
- Comprender que son los recursos renovables, no renovables e inagotables.
- Reconocer los diferentes sistemas del cuerpo humano (óseo, respiratorio, digestivo, muscular, etc.).

Los estudiantes son los siguientes:

Nombre	Áreas
1. Borja Torregrosa Nilson	C. naturales, Español, Matemáticas, C. sociales.
2. Caballero Bohorquez Sharol	Matemáticas, C. naturales, Español, C. sociales.
3. Madrigal Álvarez Darwin	Matemáticas, C. naturales, español, C. sociales

Anexo 3: Reportes Índice Sintético de Calidad Educativa 2016.





PROGRESO

Total
0,54

Este componente busca medir qué tanto ha mejorado el colegio en relación con los resultados que el establecimiento obtuvo el año anterior. Es decir, se trata de una comparación consigo mismo, independiente del promedio o desempeño obtenido. Para el componente de progreso en Básica Primaria, se considera el cambio porcentual en el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel de desempeño insuficiente de las pruebas Saber 3^o y 5^o en Matemáticas y Lenguaje. Esto quiere decir que a medida que el porcentaje disminuye, nos acercamos más a la excelencia.

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN NIVEL INSUFICIENTE

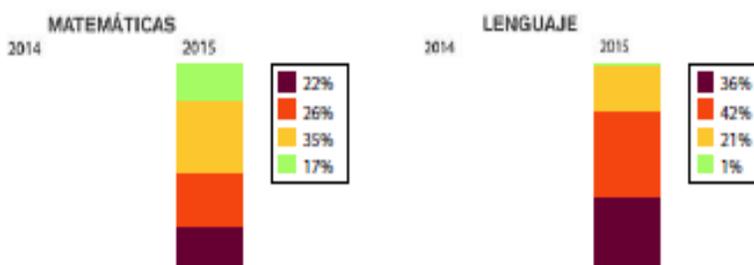
La escala de valores es de 0 a 100%.

Los valores específicos para el colegio se pueden encontrar en el recuadro a la derecha de cada barra.

Convenciones

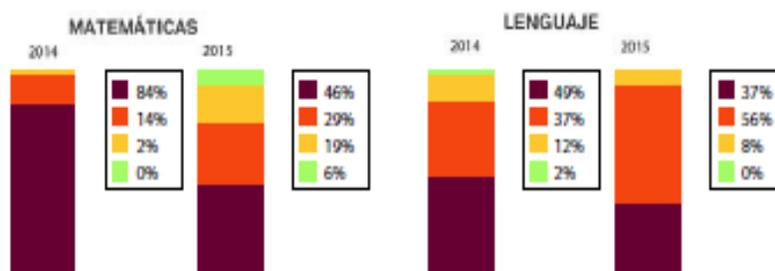
Nivel avanzado ■ Nivel satisfactorio ■ Nivel mínimo ■ Nivel insuficiente ■

SABER 3^o



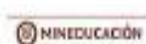
Fuente de los datos de las Pruebas Saber 3^o: 2014 - 29 de agosto de 2015; 2015 - 4 de marzo de 2016

SABER 5^o



Fuente de los datos de las Pruebas Saber 5^o: 2014 - 29 de agosto de 2015; 2015 - 4 de marzo de 2016

* PARA PROGRESO Y DESEMPEÑO: Cuando en el reporte aparece NI o no existe barra en algún año, se debe a que el colegio no reportó la correspondiente información, o que los datos reportados no coinciden con la información de matrícula.



ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL DE ALBANIA

BÁSICA SECUNDARIA

REPORTE DE LA EXCELENCIA 2016

Afirmar que queremos elevar la calidad educativa del país es fácil de decir, pero para realmente lograrlo, es indispensable que sepamos dónde estamos, a dónde queremos llegar y, sobre todo, cómo lo vamos a conseguir.

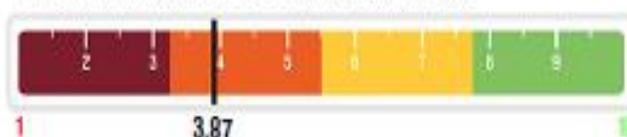
¿Cómo y qué tanto están aprendiendo nuestros estudiantes? Desde hoy volvemos a contar con el **Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)** que es una herramienta que nos permite medir cómo vamos en materia de calidad educativa en cada nivel de colegio, entidad territorial certificada y país.

Con el ISCE, cada colegio sabe con certeza cómo está en cada uno de sus niveles: **Básica Primaria, Básica Secundaria y Media.**

La interpretación es muy sencilla: se trata de una escala de 1 a 10, siendo 10 el valor más alto que podemos obtener.

EL ÍNDICE SINTÉTICO DE NUESTRA INSTITUCIÓN

La escala de valores es de 1 a 10 siendo 10 la más alta.



NAL 5,27

ISCE Secundaria

ETC 4,62

ISCE Secundaria

El índice sintético de nuestra institución es:



Tu escuela es responsable en el cumplimiento de los estándares de calidad educativa y por lo tanto, es responsable de los resultados de los estudiantes. El índice sintético de calidad educativa es una herramienta que nos permite medir cómo vamos en materia de calidad educativa en cada nivel de colegio, entidad territorial certificada y país.

1

PROGRESO

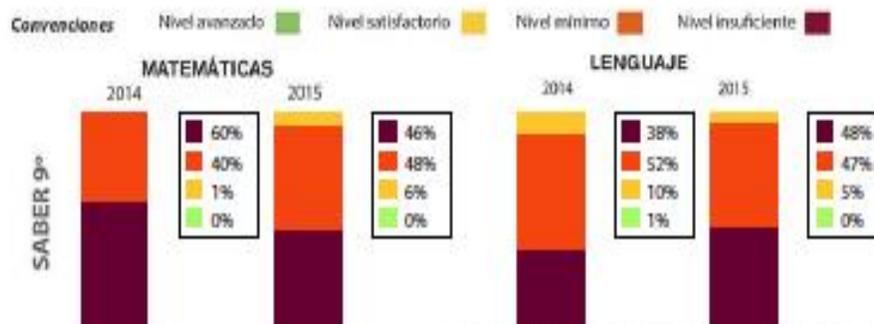
Total
0,35

Este componente busca medir qué tanto ha mejorado el colegio en relación con los resultados que el establecimiento obtuvo el año anterior. Es decir, se trata de una comparación consigo mismo, independiente del promedio o desempeño obtenido. Para el componente de progreso en Básica Secundaria, se considera el cambio porcentual en el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel de desempeño insuficiente de las pruebas Saber 9^o en Matemáticas y Lenguaje. Esto quiere decir que a medida que el porcentaje disminuya, la excelencia aumenta.

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN NIVEL INSUFICIENTE

La escala de valores es de 0 a 100%.

Los valores específicos para el colegio se pueden encontrar en el recuadro a la derecha de cada barra.



Fuente: los datos de las Pruebas Saber 9^o 2014 - 2015 (septiembre de 2015, 2015 - 4 de febrero de 2016).

* PARA PROGRESO Y DESEMPEÑO: Cuando en el reporte aparece 0% en algún año, se debe a que el colegio no reportó la correspondiente información, o que los datos reportados se cancelaron por la información de matrícula.

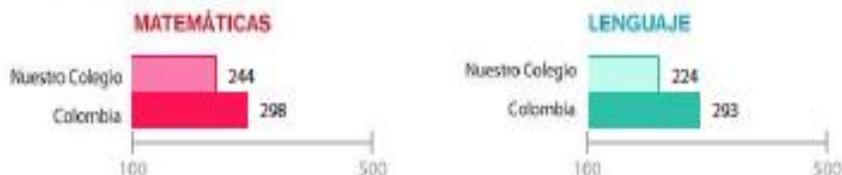
DESEMPEÑO

Total
1,87

La calificación de este componente depende directamente del puntaje promedio del establecimiento educativo en los grados y áreas tenidos en cuenta en cada ciclo escolar. En Básica Secundaria, se tienen en cuenta los resultados de Saber 9^o en Matemáticas y Lenguaje; en consecuencia, entre mayor sea el puntaje promedio obtenido por el establecimiento educativo en estas pruebas, mayor será la calificación obtenida en Desempeño.

La escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el promedio más alto posible.

PUNTAJE PROMEDIO SABER 9^o - 2015



Anexo 4. Modelo pedagógico I.E.S.R.A.



11. MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (I.E.S.R.A.)

1. MODELO PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA DESARROLLISTA PEDAGÓGICO

Está basado en la teoría constructivista y el propósito de este modelo es que los estudiantes accedan progresivamente a un nivel educativo superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el estudiante: él es el que construye el conocimiento, desarrolla la capacidad de investigación, de pensar, de reflexionar y de adquirir experiencias que le permitan acceder a estructuras cognitivas cada vez más complejas, propias de etapas o niveles superiores.

Por otro lado, el docente asume el rol de facilitador, él debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al estudiante el acceso a las estructuras cognitivas de la etapa inmediatamente superior. El diseño y la planificación de la enseñanza debe considerar cuatro aspectos fundamentales como son: primero, los contenidos de la enseñanza y las estrategias de la planificación, control y de aprendizaje, considerando que el aprendizaje de un contenido implica atribuirle un significado, y de allí que los contenidos planificados deben ser potencialmente significativos; segundo, los métodos y estrategias de la enseñanza, cuya intención debe ser la de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir el conocimiento y practicarlo en un contexto lo más realista posible; tercero, la secuencia de los contenidos, los cuales deben ir de lo más general y simple a lo más complejo y cuarto, la organización social en cuanto a los efectos posibles que se pueden generar de las relaciones entre los estudiantes con respecto a la construcción del conocimiento considerando la cooperación y la colaboración.

Enseñar consiste en propiciar el logro de un aprendizaje productivo antes que reproductivo, y aprender implica el desarrollo de las estructuras, esquemas y operaciones mentales internas del estudiante que le permite pensar, y resolver problemas.

La evaluación consiste en recoger oportunamente las evidencias sobre el aprendizaje a partir de un proceso de búsqueda y descubrimiento de la información previstos por el profesor. Sus principales exponentes son Dewey y Piaget

El enfoque pedagógico adoptado por la Institución educativa San Rafael de Albania, está basado en el modelo pedagógico constructivista Desarrollista, a partir del cual el estudiante construye y reconstruye el conocimiento de la acción y realidad en la cual se desarrolla.

El carácter del presente enfoque es teórico-práctico adaptado al desarrollo intelectual del educando para mejorar los procesos de instrucción y de apoyo en la construcción de sus propios conocimientos.

A continuación, se describen los métodos, modelos y respectivos principios en que se basa este enfoque.

2. Métodos:



• Inductivo - Deductivo

• Investigativo.

Y los siguientes modelos:

• Constructivista: estimular el desarrollo de habilidades cognitivas

• **Aprendizaje significativo:** utilizar los conocimientos previos para construir nuevos conocimientos, implementar evaluaciones diagnósticas y utilizar sus resultados para mejoramiento del proceso de aprendizaje.

• **Desarrollista:** permitir la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje para facilitar el crecimiento en valores, trabajo en equipo, el desarrollo de la personalidad y del ser.

3. Pedagogía conceptual

Los principios descritos anteriormente se aplicaran de acuerdo a las necesidades propias que el docente detecte en el aula de clases o dependiendo de las competencias que desee enfatizar o desarrollar, para lo cual puede hacer uso de diversas estrategias didácticas como: trabajos de investigación, talleres grupales, encuestas, trabajos de campo, actividades extra clases, experimentos, charlas, análisis de lecturas y documentos visuales entre otros, que fundamenten el desarrollo de los conocimientos adquiridos, las ideas científicas y permitan a los estudiantes interpretar y confrontar la teoría aprendida en el salón de clases con la realidad local y nacional.

El constructivismo surge como una propuesta que comienza a ser utilizada por psicólogos, filósofos y educadores a partir de las posturas epistemológicas y psicológicas de Driver (1981), Ausubel (1978), Vigostsky (1988), Novak (1988) entre muchos otros; quienes plantean algunos postulados para utilizar en el aula de clases como:

1. Evaluar la conducta de entrada de los estudiantes.
2. Tener en cuenta las ideas previas y preconceptos.
3. Definir y desarrollar las actividades para el aprendizaje a partir de los intereses y expectativas de los educandos.
4. Utilizar las experiencias y vivencias de los estudiantes para crear situaciones significativas o situaciones problema.
5. Permitir que los estudiantes sean responsables de su propio aprendizaje a través de la investigación a partir de fuentes primarias (observaciones directas, experimentación encuestas, entrevistas) y/o fuentes secundarias (libros, artículos, folletos, revistas, literatura virtual).
6. Socializar las actividades realizadas, utilizando los conflictos cognoscitivos y los contraejemplos para poner en tela de juicio las ideas previas o respuestas de

Anexo 5. Diario de campo No.012-Categoría: Comprensión lectora

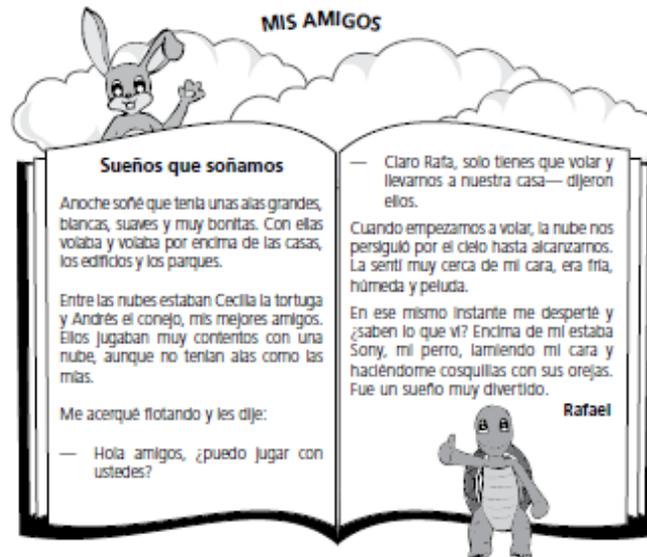
FECHA: REGISTRO N° 012 I.E.: San Rafael de Albania GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 3 °01 LUGAR DE OBSERVACION: Aula de clases, patio de la institución NOMBRE DEL OBSERVADOR: María del Pilar Gámez Maestre TIEMPO: 1 hora 30 minutos HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7.30 HORA DE FINALIZACION: 9:00 am					
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	EJECUCION DE PLANEACION DE LA ACTIVIDAD (INICIO, DESARROLLO Y CIERRE)	CATEGORIA	REFLEXION DE LA ACTIVIDAD	VALORACION, OBSERVACION Y RETROALIMENTACIÓN	EVIDENCIAS
Aplicar una prueba diagnóstica de comprensión lectora utilizando pruebas estandarizadas, con el propósito de realizar un análisis sobre los niveles de Comprensión en que se encuentran los estudiantes del grado 3° 01	<p>Se saludó a los niños y se realiza la oración a Dios. Posteriormente se les explica el propósito de realizar la prueba de comprensión lectora, así mismo se les indica el tiempo que tienen para realizarla y el número de preguntas que tiene la prueba. Se les recuerda el comportamiento que deben tener durante la actividad. Seguidamente se pide a los niños que inicien la prueba.</p> <p>DESARROLLO: Algunos niños se mostraron nerviosos, tal es el caso de Luis Jose, quien pidió permiso mas de dos veces para ir al baño. Fue necesario recordarles a los estudiantes que la prueba no representaba una nota, pero si era un soporte para identificar las dificultades que se presentaban en la comprensión y buscar estrategias para su mejoramiento.</p> <p>CIERRE Después de finalizada la prueba, se pregunta en forma breve a los estudiantes como se sintieron y que creen que fue lo que mas se les dificultó. Seguidamente después de dar sus puntos de vistas acerca de la actividad realizada, se pide a los estudiantes que se dirijan en completo orden al descanso.</p>	Comprensión lectora	Durante la presentación de la prueba se pudo evidenciar que los niños presentan escases en el vocabulario, debido a que algunos estudiantes se acercaban a preguntar el significado de las palabras que desconocían. La realización de esta actividad se considera de gran importancia, debido a que es un soporte para evidenciar a través del análisis de los resultados el nivel de	Al preguntar a los estudiantes como se sintieron durante el desarrollo de la actividad, algunos manifestaron que se sintieron nerviosos, otros manifestaron que la prueba estaba muy larga, mientras otros decían que les pareció fácil. Se pudo evidenciar que algunos niños a pesar de decodificar muy bien las palabras, no comprenden lo que el texto comunica, pero al leer la docente tenían una mayor comprensión del tema	
			comprensión en que se encuentran los estudiantes.		
PREGUNTAS DE LOS ESTUDIANTES	¿Seño, esos es una nota? ¿Seño Cuántas preguntas son?				

Anexo 6. Prueba diagnóstica implementada para identificar niveles de comprensión (Pág. 6-7)

SABER 3 - LENGUAJE

SABER 3 - PRUEBA DE LENGUAJE

Responde las preguntas 1, 2, 3 y 4 a partir de la lectura del siguiente texto:



1. ¿Recuerdas qué le ocurre a Rafa en el sueño? Marca la opción que presente los eventos en el orden en el que ocurrieron.
- Vuelo sobre la ciudad – Encuentro con los amigos – Huida – Rafa se despierta.
 - Encuentro con los amigos – Rafa se despierta – Huida – Vuelo sobre la ciudad.
 - Huida – Vuelo sobre la ciudad – Rafa se despierta – Encuentro con los amigos.
 - Vuelo sobre la ciudad – Huida – Rafa se despierta – Encuentro con los amigos.

SABER 3 - LENGUAJE

2. ¿Qué hacían Cecilia la tortuga y Andrés el conejo?
- Soñaban con su mejor amigo.
 - Se hacían cosquillas con sus orejas.
 - Jugaban con una nube.
 - Volaban por encima de las casas.
3. ¿Por qué, antes de despertar, Rafa sintió la nube muy cerca, fría, húmeda y peluda?
- Porque tenía miedo que los alcanzara.
 - Porque su perro estaba lamiéndole la cara.
 - Porque las nubes producen esa sensación.
 - Porque en el cielo el clima es diferente.
4. En el sueño de Rafa, ¿quién dice "solo tienes que volar y llevamos a nuestra casa"?
- La nube.
 - Los amigos de Rafa.
 - Sony.
 - Rafa.

Anexo 7. Resultados pruebas estandarizadas por pregunta.

Tabla para la organización de los resultados de las pruebas estandarizadas.

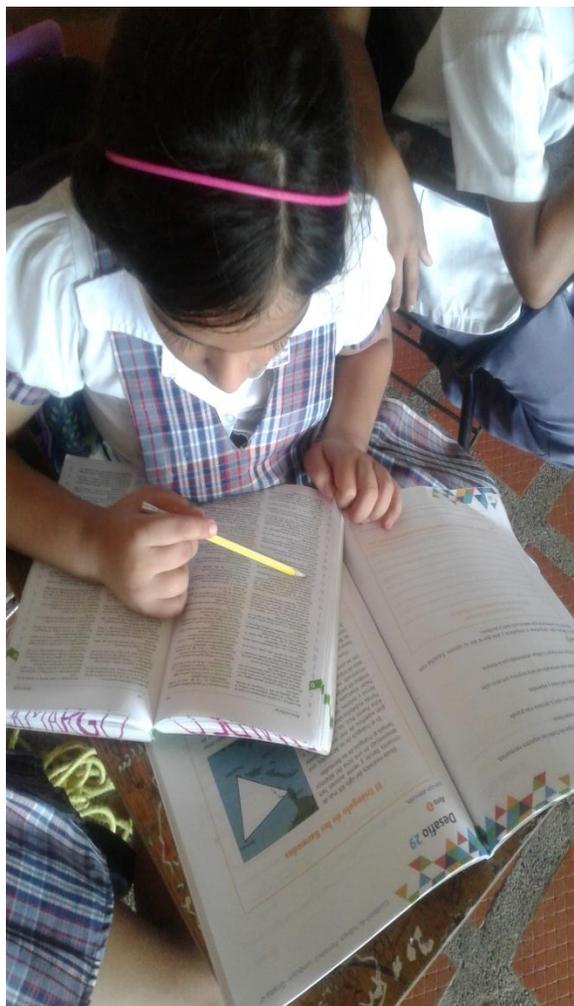
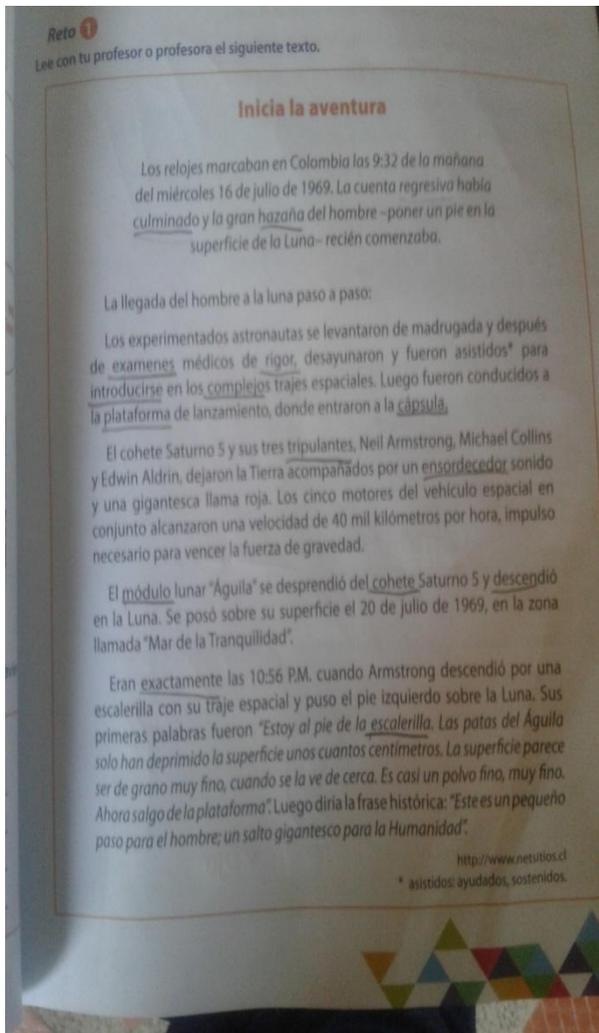
PREGUNTA	PREGUNTA		PREGUNTA																		
1	2		3		4		5		6		7		8		9		10				
A	62%	A	48%	A	34%	A	10%	A	14%	A	43%	A	37%	A	0%	A	20%	A	24%		
B	14%	B	0%	B	33%	B	62%	B	67%	B	38%	B	30%	B	80%	B	10%	B	33%		
C	19%	C	42%	C	14%	C	3%	C	3%	C	14%	C	21%	C	10%	C	30%	C	23%		
D	3%	D	14%	D	3%	D	23%	D	14%	D	3%	D	19%	D	10%	D	10%	D	10%		
S/M	0%	S/M	0%	S/M	3%	S/M	0%	S/M	14%	S/M	0%										
PREGUNTA	PREGUNTA		PREGUNTA																		
11	12		13		14		15		16		17		18		19		20				
A	39%	A	20%	A	13%	A	10%	A	67%	A	36%	A	10%	A	24%	A	14%	A	19%		
B	33%	B	34%	B	10%	B	76%	B	19%	B	19%	B	37%	B	24%	B	67%	B	3%		
C	14%	C	31%	C	67%	C	10%	C	10%	C	24%	C	14%	C	10%	C	19%	C	32%		
D	14%	D	15%	D	3%	D	4%	D	0%	D	19%	D	19%	D	42%	D	0%	D	24%		
S/M	0%	S/M	0%	S/M	3%	S/M	0%	S/M	4%	S/M	0%										
PREGUNTA	PREGUNTA		PREGUNTA																		
21	22		23		24		25		26		27		28		29		30				
A	0%	A	23%	A	30%	A	3%	A	14%	A	19%	A	24%	A	28%	A	10%	A	62%		
B	37%	B	19%	B	3%	B	33%	B	32%	B	19%	B	19%	B	3%	B	67%	B	10%		
C	33%	C	10%	C	10%	C	22%	C	3%	C	3%	C	33%	C	1%	C	3%	C	10%		
D	10%	D	19%	D	3%	D	10%	D	29%	D	37%	D	24%	D	62%	D	13%	D	18%		
S/M	0%	S/M	0%	S/M	0%	S/M	0%	S/M	4%	S/M	0%	S/M	0%	S/M	0%	S/M	3%	S/M	0%		
PREGUNTA	PREGUNTA		PREGUNTA																		
31	32		33		34		35		36												
A	33%	A	19%	A	29%	A	24%	A	33%	A	29%										
B	33%	B	10%	B	33%	B	24%	B	19%	B	33%										
C	29%	C	37%	C	10%	C	42%	C	19%	C	19%										
D	3%	D	14%	D	28%	D	3%	D	29%	D	19%										
S/M	0%	S/M	0%	S/M	0%	S/M	3%	S/M	4%	S/M	0%										

10 a 39% = bajo ● 40 a 59% = medio ● 60 a 99% = alto ● Los porcentajes tienen que ver con el número de estudiantes que eligieron esa respuesta correcta a cada pregunta.

Anexo 8. Claves de respuesta orientadas hacia los componentes y niveles de comprensión.

POSICION	CLAVE	COMPONENTE	COMPETENCIA	A FIRMACION
1	A	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información explícita en el contenido del texto
2	C	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información explícita en el contenido del texto
3	B	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información implícita el contenido del texto
4	B	Fragmática	Comunicativa (proceso de lectura)	Reconocer información explícita de la situación de comunicación.
5	B	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información explícita en el contenido del texto
6	A	Sintáctico	Comunicativa (proceso de lectura)	Identifica la estructura implícita del texto.
7	A	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información implícita el contenido del texto
8	B	Sintáctico	Comunicativa (proceso de lectura)	Identifica la estructura implícita del texto.
9	C	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información implícita el contenido del texto
10	B	Fragmática	Comunicativa (proceso de lectura)	Evalúa información explícita e implícita de la situación de comunicación (Las relaciones emisor/destinatario están determinadas por las relaciones sociales de poder, de funciones y de status, con desafíos reales y por comportamientos culturales a partir de los cuales los interlocutores categorizan las situaciones de interacción verbal.)
11	A	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información implícita el contenido del texto
12	C	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información implícita el contenido del texto
13	C	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Prevé temas, contenido e ideas atendiendo al propósito
14	B	Semántico	Comunicativa (proceso de escritura)	Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.
15	A	Fragmático	Comunicativa (proceso de escritura)	Prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible propósito del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.
16	A	Semántico	Comunicativa (proceso de escritura)	Da cuenta de las ideas, tópicos e líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación.
17	B	Semántico	Comunicativa (proceso de escritura)	Propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema.
18	D	Semántico	Comunicativa (proceso de escritura)	Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.
19	D	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información implícita el contenido del texto
20	B	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información explícita en el contenido del texto
21	C	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información explícita en el contenido del texto
22	A	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información implícita el contenido del texto
23	A	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información implícita el contenido del texto
24	C	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información explícita en el contenido del texto
25	B	Sintáctico	Comunicativa (proceso de lectura)	Identifica la estructura explícita del texto (<u>SILUETA TEXTUAL</u>)

**Anexo 9. Texto donde se evidencia el desconocimiento del significado de palabras-
Utilización de la estrategia RVP. (Grupo 4-03)**



Anexo 10. Planeaciones implementadas antes del trabajo de investigación.

Grupo: 4-01

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL DE ALBANIA			
PLAN SEMANAL DE CLASES			
Área: Español	Asignatura: Español	Grado: 3	Doc: M del Pilar Gámez
Unidad: Me comunico	Intensidad Horaria: 4	Tiempo: 1 Período	
Temas: <ul style="list-style-type: none"> La comunicación y sus elementos La narración El texto narrativo La descripción Los sustantivos, adjetivos y verbos Los tiempos verbales 			
Logros: <ul style="list-style-type: none"> Analizar elementos, medios e intención comunicativa de un texto e identificar las características de las diferentes clases de textos Identificar y describe los elementos de una narración. Aplicar estrategias para analizar, interpretar, buscar información y entender diferentes lecturas Conoce y usa Identificar sustantivos, adjetivos y verbos 			
Estándar Básico. Producción e interpretación textual			
METODOLOGÍA			
Saludo Reflexión. Verificación de Asistencia. Desarrollo de la clase: Revisión de compromiso. Producción de textos narrativos Lecturas Tema y explicación. Consignación en el cuaderno. Compromiso Revisión de compromisos Valoración continua			
CONCEPTOS BÁSICOS			
La comunicación y sus elementos Debes aprender... Constantemente nos comunicamos con otras personas para pedir información, expresar opiniones o sentimientos... El respeto y la claridad son las claves de la nueva comunicación.			

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL DE ALBANIA

PLAN SEMANAL DE CLASES

LA COMUNICACIÓN

Elementos de la Comunicación

- Emisor:** Sujeto que crea y transmite un mensaje.
- Receptor:** Persona que recibe el mensaje y lo interpreta.
- Mensaje:** información que el emisor envía al receptor.
- Canal:** medio a través del cual se transmite el mensaje. Ejemplos: un papel, ondas sonoras, el teléfono, etc.
- Código:** sistema de signos conocido por el emisor y el receptor para poder comprenderse. Puede ser un idioma. Ejemplos: el inglés, el castellano, etc.
- Contexto o situación comunicativa:** es el lugar y circunstancia en la que se produce la situación comunicativa.

AFIANZO MIS CONOCIMIENTOS....

En cada situación identifica los elementos de la comunicación

Grupo: 4-03

Argumentativa: Matemáticas

Tema matemático: Multiplicación y división en los números naturales

Estándar: Pensamiento numérico y variacional.

Descriptor de desempeño: Utiliza la multiplicación y la división para la solución de problemas.

Actividades:

Realización de preguntas:

- ¿Qué es la multiplicación?
- ¿Cuáles son sus términos?
- ¿Qué es la división?
- ¿Cuáles son sus términos?

Desarrolla

Pag 113 - Integrado 5.

Tarea

- Repasa las tablas de multiplicar.
- Halla cada producto y cada cociente

$\begin{array}{r} 1. \quad 293.572 \\ \times \quad 48 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 2. \quad 34.543 \\ \times \quad 671 \\ \hline \end{array}$
$3. \quad 342.948 \overline{) 123}$	$4. \quad 594.903 \overline{) 56}$
$5. \quad 887.940 \overline{) 64}$	$6. \quad 987.400 \overline{) 77}$

Bibliografía: Integrado 5.

Evaluación: Desarrollo de los ejercicios
Participación en clase

Grupo: 8-01

PLANEACION [Modo de compatibilidad] - Microsoft Word

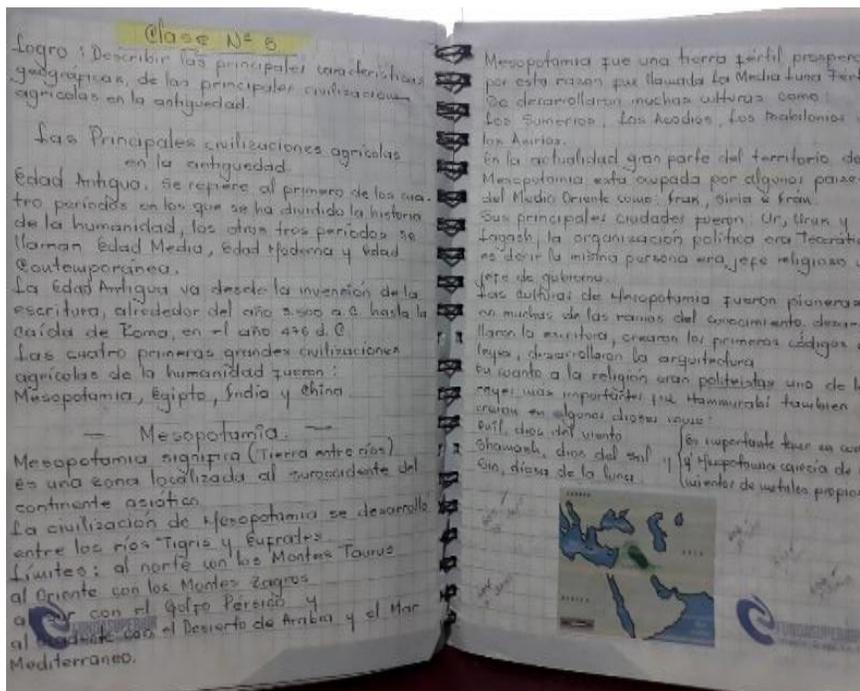
HERRAMIENTAS DE TABLA

DISEÑO DISEÑO DE PÁGINA REFERENCIAS CORRESPONDENCIA REVISAR VISTA DISEÑO PRESENTACIÓN

FORMATO DE PLANEACION
INSTITUCION EDUCATIVA SAB RAFAEL DE ALBANIA

DOCENTE: Sunaima Castro Montenegro	AREA : Humanidades ASIGNATURA: Español	CURSO: 601	PERIODO: 2	Fecha: 21/04/2016	I.H. semanal: 45 MIN.
TEMA: Teatro					
ESTANDAR: Comprensión e interpretación textual					
COMPETENCIAS: interpretativa, argumentativa, textual.					
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Concluir aspectos del texto dramático a partir de su origen.					
DESEMPEÑOS ESPERADOS:					
- Reconoce el origen del género dramático.					
- identifica aspectos del teatro actual y del teatro antiguo.					
IDEAS CLAVES: teatro, idea principal, origen del teatro.					
ACTIVIDADES					
1. INICIO: activación de conocimientos previos a través de imágenes y realización de preguntas					
Se les presenta a los estudiantes una imagen sobre el teatro antiguo y el teatro actual. Deberán realizar una rutina de pensamiento. Antes pensaba que era el teatro y ahora pienso que es el teatro.					
DESARROLLO:					
Se brindará una clase magistral de 20 minutos en donde el docente hablará acerca del concepto de teatro, origen y evolución del teatro y por último del teatro actual o contemporáneo.					
Luego en un tiempo de 15 se realizará la actividad de comprensión en donde darán respuestas a los siguientes interrogantes. -A partir del siguiente fragmento, explica la forma en que percibes el lenguaje y determina si se ajusta a las características del teatro contemporáneo.					

Grupo: 9-02



Anexo 11. Encuesta realizada a profesores en la etapa diagnóstica.

Encuesta

Fecha _____

Amigo docente: el objetivo de esta encuesta es establecer metodologías, herramientas, prácticas en el hogar y responsabilidades sobre comprensión lectora de los estudiantes. ¡Tu opinión es muy importante!

Recuerda que en estas preguntas debes SELECCIONAR SOLO UNA OPCION

Preguntas

1-Aplica frecuentemente estrategias para afianzar la comprensión lectora e interpretación textual	
Si	No
¿Cuáles estrategias utiliza? _____	

2-De qué forma te das cuenta de que tus estudiantes entendieron la lectura.			
Por medio de preguntas -	Realización de resúmenes	Descripción de secuencias	Creación de dibujos

3- Haces análisis después de cada lectura.	
Si	No
¿De qué forma? _____	

4-Cuántas horas al día dedicas a la lectura con tus estudiantes.			
Una hora	Hora y media	Dos horas	Ninguna

5-En qué nivel de lectura consideras que están tus estudiantes.		
Literal	Inferencial	Crítico
¿Cuál crees que sea la principal causa de que se encuentren en ese nivel? _____		

6-Ejercita en sus estudiantes la comprensión lectora, literal, interpretativa y crítica.		
Siempre	Algunas veces	Nunca

7-En que aspectos de la lectura encuentras más dificultades.			
Comprensión	Despertar gusto por la lectura	Técnica lectora	Ninguna de las anteriores

8-Cursos de capacitación relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora e interpretación textual en los últimos dos años.			
Uno	Dos	Tres o más	Ninguno

Nombre del curso _____

9.-Actividad más importante para desarrollar la comprensión lectora entre sus estudiantes.			
Escuchar lectura en voz alta	Escribir a partir de lo leído	Leer textos completos	Lectura silenciosa

10-Cual estrategia utiliza para promover la lectura en sus estudiantes.			
Establecer relaciones entre lo que se sabe y lo que se lee	Subrayar las ideas principales en un texto	Recordar la información esencial	Construir imágenes a partir de lo leído

11-Cree que las familias fomentan la lectura fuera de la Institución.	
Si	No

¿Cuál cree que sea la causa principal? _____

12-Su Institución cuenta con los medios para hacer una eficiente promoción de la lectura.	
Si	No

Mencione algunos _____

13-Considera que sus estudiantes son.			
Lectores	Buenos lectores	Poco lectores	Lectores por obligación

14-Considera que sus estudiantes leen en sus hogares.		
Frecuentemente	Poca veces	No leen en sus casas

15- A tus estudiantes les gusta leer.	
Si	No

¿De qué manera los motivas? _____

16- ¿Ha realizado jornadas con los padres de familia para pedirles su apoyo en el proceso lector de los estudiantes?	
---	--

Si	No
----	----

¿Qué resultados ha obtenido? _____

17- ¿Considera importante aplicar estrategias metodológicas en el aula para el mejoramiento de la Comprensión lectora?	
---	--

Si	No
----	----

Justifique su respuesta: _____

18. ¿En cuál o cuáles áreas creen que se manifiesta la deficiencia de la comprensión lectora en los estudiantes?

Justifica tu respuesta _____

Profesor del Grado _____

¡Gracia por su colaboración!

Anexo 12. Encuesta realizada a estudiantes en la etapa diagnóstica.

**ENCUESTA ESTUDIANTES
SOBRE PRÁCTICAS DE LECTURA**

Datos del Alumno/a

Colegio: _____ **Grado:** _____

Nombres: _____

Apellidos: _____

Sexo: Masculino _____ Femenino _____

En estas preguntas debes marcar con una X las respuestas que consideres afirmativas.

¿Vives con tus padres?

Si ____ con los dos----- Sólo con mi
padre-----

Sólo con mi madre-----

Mis abuelos-----

2. ¿Cuántas personas viven en tu casa?

Dos----- tres----- Cuatro-----

Cinco ----- Más de cinco-----

3. Tus padres te compran libros para leer?

SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
---------	--------------	---------------	-------

PRÁCTICAS DE LECTURA:

En tú salón:

1. ¿El maestro les lee libros?

SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
---------	--------------	---------------	-------

2. ¿El maestro les hace preguntas sobre lo que les lee?

SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
---------	--------------	---------------	-------

3. ¿El maestro les cuenta historias?

SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
---------	--------------	---------------	-------

4. ¿Los niños cuentan historias?

SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
---------	--------------	---------------	-------

5. ¿Lees los libros con tus compañeros?

SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
---------	--------------	---------------	-------

6. ¿Lees en voz alta?

SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
---------	--------------	---------------	-------

7. ¿Los niños charlan sobre lo que el maestro les lee?

SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
---------	--------------	---------------	-------

Encierra las respuestas que consideres afirmativas

Los niños...

- Hacen planas de letras y números
- Copian lo que el maestro escribe en el tablero
- Escriben las palabras que les dicta el maestro
- Escriben cuentos o poemas

Te gustan los libros de:

- Cuentos
- Animales y plantas
- Rimas, canciones o adivinanzas
- Del cuerpo humano
- De juegos
- Poesías
- Actividades y experimentos

Marca con una X

8. ¿En tu escuela hay biblioteca?

SI----- NO----- No sabe-----

9. ¿Te prestan los libros de la biblioteca para llevar a tu casa?

SI----- NO----- No sabe-----

10. ¿Te gustan los libros que hay en tu escuela?

SI----- NO----- No sabe-----

PRÁCTICAS DE LECTURA EN EL HOGAR

11. ¿Lees en tu casa?

SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
---------	--------------	---------------	-------

12. ¿tu familia te lee en tu casa?

SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
---------	--------------	---------------	-------

13. En tu casa los libros te los leen:

- Tu mamá----- Tu papá-----
- Tus hermanos----- Otro-----

14. El motivo principal por el que lees es:

- Para no aburrirte----
- Para aprender----
- Por qué te obligan----
- Para hacer las tareas-----

15. En tus tiempos libres prefieres:

- Jugar----- escuchar música-----
- Ver televisión--- Leer un cuento----

16. ¿Quién te colabora con las tareas en casa?

- Tu mamá----- tu papá-----
- Tus hermanos----- Otro-----

Anexo 13. Talleres de comprensión desarrollados.

Grupo -4-03

4. La palabra **diversión** puede reemplazarse por

- visita
- entretención
- parada
- dono

5. ¿Qué título le pondrías al texto?
El perro olfateador

Observa con atención la siguiente imagen, que muestra una acción muy propia de los perros

OLFATEANDO, OLFATEANDO...



De acuerdo con la imagen, escoge la respuesta correcta

6. El significado de la palabra **OLFATEAR** es

- dislumar el olfato
- ofrecer olores
- emitir algún olor
- oler algo de forma insistente

7. La palabra **OLER** es un

- verbo
- artículo
- adjetivo
- sustantivo

Observa detenidamente la imagen y responde

8. El perro se acerca al árbol a:

- observar
- lamer
- oler
- resguñar

9. Por el vestuario de los niños, se puede inferir que:

- son estudiantes
- están de vacaciones
- son de los boys scout
- son de un grupo ecológico

10. Lee la oración. "LOS NIÑOS SALEN A PASEAR SUS MASCOTAS"
 El tiempo al que corresponde la oración es el:

- pasado
- presente
- futuro
- pretérito

RESPONDE LAS PREGUNTAS 11 A 15 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

¿JAGUAR O LEOPARDO?

Los jaguares y los leopardos son tan parecidos que es difícil distinguirlos. Sin embargo, los jaguares son en general más grande que los leopardos. Tienen cuerpo muscular robusto, cabeza ancha, piernas cortas y macizas, y grandes zarpas. Las manchas del jaguar forman anillos circulares con un punto en el centro.

Tanto los jaguares como los leopardos tienen cachorros que parecen negros al nacer. En vez de la piel amarilla de los adultos, la de ellos es café negruzca, con manchas negras. El pelaje de manchas doradas de los jaguares y leopardos adultos les ayuda a confundirse con su entorno. Cuando brilla el sol a través de pastizales y hojas, produce un patrón moteado de oscuridad y luz, semejante al que se ve en el pelaje de los grandes felinos. Esto ayuda a los gatos a ocultarse, tanto de depredadores como de su presa.

El leopardo y el jaguar tienen largos bigotes que les permiten sentir su camino mientras andan al acecho de la presa en la oscuridad. El bigote acojinado de sus patas y la piel que tiene entre los dedos de los pies les ayudan a caminar con agilidad entre ramitas y hojas. Pueden recoger sus garras mortales dentro de bolsitas especiales de las patas, para conservarlas afiladas.

La cola, tanto del jaguar como del leopardo, es larga y gruesa, y esto les ayuda a conservar el equilibrio cuando se abalanzan sobre la presa. Estas prácticas colas son blancas por abajo, y eso ayuda a los cachorros pequeños a seguir a su madre a través de la espesura de la maleza.

Grupo: 8-01

Relacionar e interpretar

- ¿Qué características tiene la historia de Elmyr de Hory? Examina las características y fundamenta cada una con citas extraídas del texto.
- ¿Qué importancia tiene la anécdota que ocurre con Picasso en relación con el talento de Elmyr? Fundamenta.
- ¿Qué elementos de la historia hacen del reportaje de Elmyr un texto atractivo? Fundamenta utilizando citas.
- De todos los sucesos o acciones referidas, ¿cuál te parece más llamativo? Fundamenta.

DESARROLLO

1. Es un falsificador muy habil.

2. Su producción de falsificación ha sido la más grande en la historia.

3. ha viajado por diferentes partes del mundo.

4. ha realizado cuadros falsos de sus propias falsificaciones.

2. Elmir dibujó un cuadro de picasso en 10 minutos y su amigo noble confundió el cuadro con uno obra real de picasso y se lo compro. esa situación le indica que era muy bueno falsificado.

3. Un elemento importante fue como aprovecho la oportunidad que le brindó la vida para sobrevivir. Una amigo noble confundió su obra con un cuadro real de picasso y desconcertado peros audaz se lo vendió? fue una persona que recorrió Europa, gracias a su oficio fue maravilloso volver a alojarse en los mejores hoteles viajar en primera clase.

Grupo: 9-02

INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN RAFAEL DE ALBANIA"
 AREA DE CIENCIAS SOCIALES
 DOCENTE: KATERINE MANGA COGOLLO
 TEMA: LECTURA DE COMPRENSION LECTORA

NOMBRE: Luis Angel Perillo
 FECHA:
 GRADO: 9º

1. ¿Qué características tiene la historia de Elmyr de Hory? Examina las características y fundamenta cada una con citas extraídas del texto.

2. ¿Qué importancia tiene la anécdota que ocurre con Picasso en relación con el talento de Elmyr? Fundamenta.

3. ¿Qué elementos de la historia hacen del reportaje de Elmyr un texto atractivo? Fundamenta utilizando citas.

4. De todos los sucesos o acciones referidas, ¿cuál te parece más llamativo? Fundamenta.

1. Es un falsificador muy habil.

2. Su producción de falsificación ha sido la más grande en la historia.

3. ha viajado por diferentes partes del mundo.

4. ha realizado cuadros falsos de sus propias falsificaciones.

2. Elmir dibujó un cuadro de picasso en 10 minutos y su amigo noble confundió el cuadro con uno obra real de picasso y se lo compro. esa situación le indica que era muy bueno falsificado.

3. Un elemento importante fue como aprovecho la oportunidad que le brindó la vida para sobrevivir. Una amigo noble confundió su obra con un cuadro real de picasso y desconcertado peros audaz se lo vendió? fue una persona que recorrió Europa, gracias a su oficio fue maravilloso volver a alojarse en los mejores hoteles viajar en primera clase.

Anexo 14. Planeación con elementos propios del Marco de la E.P.C incluidos.



INSTITUCION EDUCATIVA SAN RAFAEL DE ALBANIA
 CODIGO DANE: 244430002097
 SECUENCIA DIDACTICA

DOCENTE: BLANCA CARO	AREA : Ciencias S.	Grado : 4-03	PERIODO: II	Fecha: 16 y 18 de abril de 2018	I.H. 4
HILO(S) CONDUCTOR(ES): ¿Por qué son importantes los movimientos de la Tierra en mi vida cotidiana?					
TOPICO GENERATIVO: ¡Conozcamos los movimientos de nuestro planeta Tierra!					
ESTANDARES:					
SESIONES: 2					
METAS DE COMPRENSION:					
Los estudiantes desarrollaran comprensión a cerca de: <ul style="list-style-type: none"> - lo que significa rotación y traslación. - cómo los movimientos de la tierra determinan las horas, los días y los años. - que la traslación y rotación son movimientos del planeta Tierra que influyen de manera determinante, tanto en el clima como en las actividades que desarrollan diariamente. - que existen diferentes formas y medios para comunicarse, además que es importante saberlos usar y escoger según el contexto y la necesidad comunicativa. 					
ESTRATEGIA METACOGNITIVA: Predicción y verificación (PV), Lectura panorámica o Revisión a vuelo de pájaro – HERRAMIENTA: Rutina de pensamiento: Veo-Pienso-Me pregunto.					
ACTIVIDADES					
1. MOMENTO PARA EXPLORAR: <ul style="list-style-type: none"> - Rutina Veo-Pienso-Me pregunto. - Se les muestra una imagen a los estudiantes sobre el tópico a desarrollar. 					

<ul style="list-style-type: none"> - los estudiantes deben escribir en el organizador grafico lo que ven, luego lo que piensan y por ultimo establecer inquietudes sobre lo observado, lo anterior luego de preguntas como; - ¿Qué ven en la imagen? - ¿Qué piensan cuando observan la imagen? - ¿Qué preguntas se hacen luego de observar la imagen?
2. MOMENTO PARA COMPRENDER: Actividad No. 1 <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de video - Ejercicio ¿Qué comprenden? Los estudiantes comparten y socializan el trabajo con el grupo, Galería de ideas. - Construcción de mapa mental con las comprensiones de los estudiantes. Actividad No.2 <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de taller de comprensión (trabajo grupal) - socialización del taller Actividad No. 3 <ul style="list-style-type: none"> - representaciones de los movimientos de la tierra con material reciclable.
1. MOMENTO PARA EVALUAR -CRITERIOS DE EVALUACION Y RETROALIMENTACION DE LA CLASE. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabajo colaborativo. ✓ Claridad en la exposición de las ideas. ✓ Desarrollo de rutina de pensamiento. ✓ Aspectos disciplinarios y participación durante la clase en general. ✓ Presentación de trabajo con material reciclable. Retroalimentación Informal: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aclaraciones sobre dudas conceptuales durante el desarrollo de la clase. ✓ Auto reflexión sobre el contenido de la rutina de pensamiento.

Formal:

- ✓ Aclaraciones sobre la organización de la información en el mapa mental, si es el caso.

MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS

- imágenes representativas del tópico generativo
- organizadores gráficos
- video: La rotación y la traslación,
- sala de audiovisuales de la I.E.
- aula de clase 4-03
- papel de azúcar, ~~icopor~~, temperas, marcadores.

OBSERVACIONES

Los estudiantes participaron activamente de la actividad, expresando sus ideas y pensamientos de forma escrita y oral, además organizaron un mural con las inquietudes que le surgieron en los momentos de la clase.

Las estrategias utilizadas lograron cambiar el ambiente de la clase, el cual paso de ser desarrollado en gran parte por el profesor a ser orientado por las participaciones e inquietudes de los estudiantes.

La rutina de pensamiento posibilito a desarrollar el proceso de comprensión lectora al momento de activar los conocimientos previos de los estudiantes, igualmente se establecieron preguntas a través de esta herramienta que permitieron desarrollar los niveles inferencial y crítico de la comprensión.

EVIDENCIAS



Anexo 15. Desarrollo de comprensión lectora- Textos informativos, explicativos y expositivos.

Grupo: 4-03-Texto expositivo

ACTIVIDAD EN CLASES

AREA: ESPAÑOL (Lectura crítica)

Estudiante: _____ Curso: 4-03

Fecha: _____



1. Lee atentamente el siguiente texto:

El primer antepasado de la bicicleta se debe al ingeniero alemán Karl Von Dreis, que en 1818 presentó una estructura de madera con dos ruedas, un sillín y un sistema de dirección. Para propulsarse era necesario apoyar los pies en el suelo, lo que ahora nos puede parecer algo precario. Sin embargo, la draisina permitía ir hasta cuatro veces más rápido que a pie y fue un invento con cierta popularidad dentro de las clases adineradas, al punto de que en Inglaterra se le conocía como "Caballo de dandy". Veinte años más tarde el herrero irlandés Kirkpatrick McMillan ideó unos pedales que usaban un sistema de barras con transmisión, pero no fue sino hasta 1861, cuando Ernest Michaux adosó unos pedales a la rueda delantera de una draisina, que apareció algo parecido a las bicicletas modernas. El velocípedo de Michaux (también conocido como michaulina) tenía la rueda delantera algo más grande que la trasera y permitía al usuario desplazarse con gran autonomía, pero por comodidad, ya que las ruedas tenían un revestimiento metálico. Sin embargo, el invento causó furor y pronto se introdujeron diversas modificaciones: neumáticos de caucho y ruedas delanteras cada vez más grandes.

2. Teniendo en cuenta el texto anterior, responde las siguientes preguntas:

- ¿Cuál fue el primer antepasado de la bicicleta?

- ¿Cuál es el nombre de su inventor y en qué país nació?

- ¿Qué pistas en el texto nos permiten inferir que las primeras bicicletas eran muy inseguras?

- ¿Por qué tendría más popularidad en unas familias que en otras este artefacto?

- ¿Por qué les parece que la bicicleta es un invento importante?

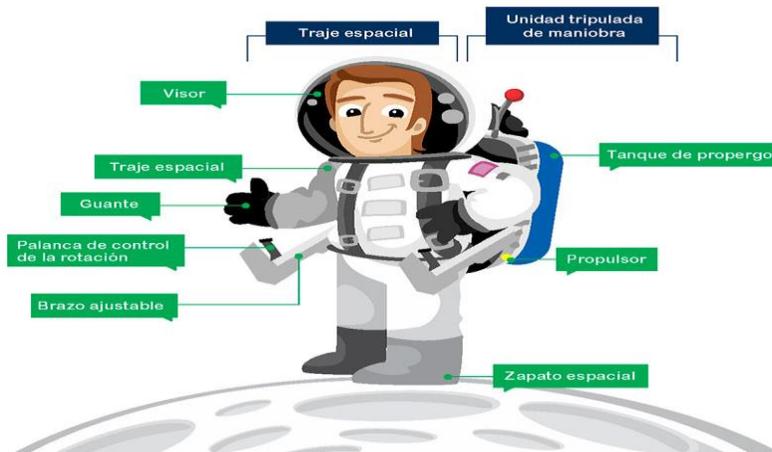
- ¿creen que le ha servido a la gente para mejorar su vida?, ¿por qué sí?, ¿por qué no?

Grupo 4-01- Texto Explicativo

ACTIVIDAD PRÁCTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRADO 4º01

NOMBRE: _____

FECHA: _____



1. El anterior texto es:

- A. Persuasivo, porque invita a usar el traje espacial
- B. Explicativo, porque muestra elementos del traje espacial
- C. argumentativo, porque ofrece una visión sobre un traje espacial
- D. Expositivo, porque difunde conocimientos del espacio

2. Cuando el texto se refiere a **“traje espacial”**, la palabra resaltada puede reemplazarse por:

- A. Pelaje
- B. Trapo
- C. Abrigo
- D. Vestido

3. Si quisieras pedirle autorización al rector del colegio para que el tema de la semana de la ciencia fueran los viajes espaciales recurrirías a:

- A. Una historia
- B. Un diario
- C. Una carta
- D. Un cuento

LEE EL SIGUIENTE TEXTO

¿A qué edad deja de crecer la cabeza?

Por lo general, la cabeza crece hasta los 10 años de edad, momento en el que una gorra nos servirá para siempre. Ahora bien, hay que distinguir entre la región del cráneo que aloja el cerebro y la que se corresponde con el rostro, ya que crecen a ritmos distintos. En el recién nacido, el tamaño de la caja craneal no supera el 25% del que tendrá en edad adulta. A la edad de 7 u 8 años, habrá crecido hasta alcanzar el 95% de su dimensión final y el crecimiento cesa en la mayor parte de los niños antes de alcanzar la pubertad.

La cara, sin embargo, crece más despacio, ya que completa su desarrollo en torno a la edad de 20 años, coincidiendo con el afloramiento de la muela del juicio. Éste es un dato que es de gran ayuda para los antropólogos cuando examinan una calavera. Adaptado de: Editorial. (Junio de 2005). ¿A qué edad deja de crecer la cabeza?

En: *Revista Muy interesante*. Madrid: Editorial G+J

4.Cuál sería tu intención comunicativa si quisieras escribir un texto como el anterior

- A. Deleitar
- B. Narrar
- C. Informar
- D. Persuadir

5. Si quisieras escribir una palabra distinta a la subrayada en la siguiente frase: “la región del cráneo que aloja el cerebro”, sin alterar el sentido de la oración acudirías a:

- A. Defiende
- B. Oculta
- C. Recubre
- D. Abriga

6. Si quisieras añadir una oración de cierre o conclusión al texto anterior escribirías:

- A. “Por lo tanto es importante el estudio del tamaño de la cabeza”
- B. “Esto significa que la gorra que tuvimos a los dos años ya no servirá”.
- C. “Para comenzar, la cabeza no siempre tiene el mismo tamaño”.
- D. “Es decir que tiene una cabeza cuatro veces más pequeña que un adulto”.

7. Si quisieras transformar el texto anterior en una fábula, ¿qué escribirías al final?

- A. Una reflexión
- B. Una moraleja
- C. Un punto final
- D. Una conclusión

8. En el primer párrafo del texto anterior, la palabra “distinguir” puede ser reemplazada sin cambiar el sentido de la oración por:

- A. Anteponer
- B. Diferenciar
- C. Analizar
- D. Igualar

9. En la oración: “La cara, sin embargo, crece más despacio”, si quisieras cambiar el conector subrayado por otro, manteniendo el mismo sentido, utilizarías:

- A. En cambio
- B. Por ejemplo
- C. mientras tanto
- D. Del mismo modo

Grupo 8-01-Texto informativo

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL DE ALBANIA

NOMBRE: *Laura Pinto*
GRADO: *801*

Leer comprensivamente textos expositivos

Investigación en la prensa



A continuación, leerás un reportaje, un tipo de texto periodístico que requiere de una larga investigación y consulta de muchas fuentes. En él se nos informa de la vida de un hombre astuto, excéntrico y talentoso. Diviértete con las locuras de Elmyr de Hory. ¡A leer!

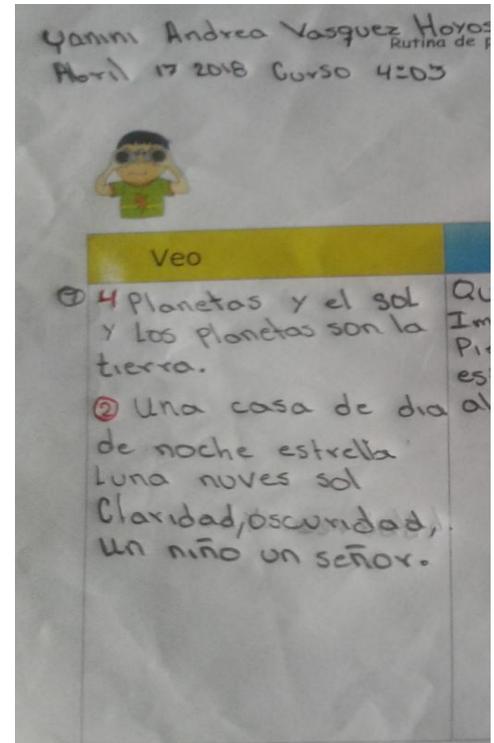
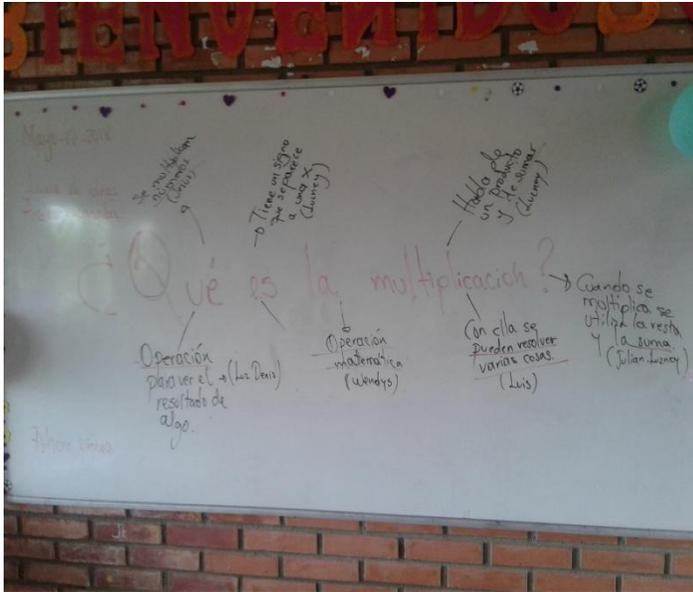
Palabras que aprenderé

Busca en un diccionario el significado de los términos: asesoramiento, autenticidad, prolífico e inapelable. Ahora completa el siguiente texto subrayando la palabra que se podría usar para reemplazar a cada término en su contexto

- Asesoramiento: Consejo que se otorga respecto a un asunto del que se tienen escasos conocimientos.
- Autenticidad: Cualidad de antiguo o verdadera.
- Prolífico: Dicho de un escritor, de un artista, etc., autor de muchas obras.
- Inapelable: Dicho de una sentencia o de un fallo: que no se puede apelar (DRAE)

Anexo 16: Estrategias metacognitiva UCP, PV, RVP implementadas en diferentes áreas.

Grupo: 4-03



Grupo: 4-01

Actividad
 Observa el título de la lectura
 Los viejitos Hospitalarios
 Anticipación de la lectura
 ¿De qué crees que trata la historia?
 Pueden ser un hospital para los viejitos
 Después de leer la historia responde:



Actividad
 Observa el título de la lectura
 Los viejitos Hospitalarios
 Anticipación de la lectura
 ¿De qué crees que trata la historia? de unos viejitos que pasan su vida en diferentes hospitales.
 Después de leer la historia responde:
 ¿De qué forma crees que los dioses bajaron a la tierra para ver si todo estaba bien?
 ¿Por qué nadie quería recibir a Zeus y a Hermes en su aldea? Porque creían que lo iban a robar.
 ¿Crees que los dioses hicieron bien al decir que inundarían la aldea?

Actividad
 ¿Qué es la rotación de la Tierra?
 ¿Cómo se relaciona con el día y la noche?
 ¿Por qué nos da el día y la noche?
 ¿Por qué nos da el día y la noche?
 ¿Por qué nos da el día y la noche?

Observo	Pienso	me pregunto
La Tierra que la Tierra que se da de noche y sabe de un día por otro lado más de día	que la Tierra que se da de noche y sabe de un día por otro lado más de día	que se da de noche y sabe de un día por otro lado más de día
oscuro que el otro lado	que se da de noche y sabe de un día por otro lado más de día	que se da de noche y sabe de un día por otro lado más de día

Actividad
 Activa mis conocimientos previos
 ¿Qué es el arcoíris?
 ¿Cómo se forma el arcoíris?
 ¿Dónde sale el arcoíris?
 ¿Cuáles colores forman el arcoíris?
Desarrollo
 Un regalo que le dejó Dios en el cielo con el agua y el sol
 El arcoíris sale cuando el sol da su luz a la agua de allí sale el arcoíris
 amarillo, azul, rojo, morado, verde...

Grupo: 9-02

EVALUACIÓN FINAL DEL 1er. PERIODO DE GEOGRAFIA
TEMA: RELIEVE Y PROBLEMAS AMBIENTALES

Veronica Borrero 902

• CRUCIGRAMA

- ELABORE EN SU CUADERNO UN GLOSARIO CON LA SIGUIENTES PALABRAS: COORDILLERA, MONTAÑA, LLANURA, VOLCAN, RELIEVE, COLOMBIA, MESETA, VALLES, COLINA, NEVADO, SIERRA, DE PLACA TECTONICA, DORSAL OCEANICA.
- UTILIZANDO DE APOYO LAS DEFINICIONES ENCONTRADAS EN EL DICCIONARIO, ELABORE 10 PREGUNTA RESPUESTAS SEA CADA UNA DE LAS PALABRAS UBICADAS EN LA PARTE INFERIOR DEL CRUCIGRAMA
- UNA VEZ TENGA LA PREGUNTA CON SU DEBIDA RESPUESTA, UBIQUE LAS RESPUESTA EN EL CRUCIGRAMA

MONTAÑA COLINA SIERRA LLANURA VOLCÁN MESETA DEPRESIÓN
 CORDILLERA PLACA TECTÓNICA DORSAL OCEÁNICA

HORIZONTALES

- ¿que tiene desnivel entre la cima y la base?
- ¿como se llama las cordilleras submarinas?
- ¿que tiene una serie de montañas?
- ¿cual es la llanura extensa?

VERTICALES

- ¿que montaña esta formada por lava?
- ¿cual es la corteza terrestre que flota en el mar?
- ¿que es liso en un terreno?
- ¿como se llama las cordilleras de los montes?
- ¿que es pequeño mas que montaña?

SOPA DE LETRAS

LEA EL GLOSARIO PARA COMPLETAR LA DEFINICION Y CONECTALA CON LA PALABRA CORRECTA DENTRO DE LA RESPUESTA EN LA SOPA DE LETRAS

Desarrolla la siguiente sopa de letras con terminos utilizados anteriormente

Instrucciones

- CORDILLERA ✓
- MONTAÑOSO ✓
- LLANURAS ✓
- VOLCANES ✓
- COLOMBIA ✓
- RELIEVE ✓
- MONTANA ✓
- MESETA ✓
- VALLES ✓
- COLINA ✓
- NEVADO ✓

Montañas de gran altura en cuya cima la temperatura es más Fria y está ocupada por un glaciar: CORDILLERA
 Montañas con una abertura cráter por la cual emergen Gases, cenizas, rocas y lava: MONTAÑOSO
 Toda forma de elevación de la tierra: LLANURAS
 Único país en sur América con dos costas: atlántica y pacífica: COLOMBIA
 Parte baja y llana del terreno, situado entre montañas: RELIEVE
 Conjunto de cordilleras que siguen una misma dirección: MONTANA
 Grandes extensiones de terreno con una zona elevaciones: MESETA
 Lugar con muchas montañas: VALLES
 Grandes elevaciones de terreno en la superficie: terrestre: COLINA
 Montañas que su cima es plano o semiplano: COLINA
 Montañas poco elevadas y llanas: NEVADO

¿Cual es la llanura extensa?
 ¿que tiene una serie de montañas?
 ¿que es pequeño mas que montaña?

Anexo 17. Rubrica de evaluación para evidenciar los avances en los niveles de comprensión lectora.



RUBRICA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____

GRADO: _____

FECHA: _____

NIVEL DE COMPRENSION LECTORA	CRITERIOS	NO SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	MUY SATISFACTORIO
NIVEL LITERAL	Recupera información explícita del texto.	No alcanza localizar ni recuperar información o lo hace de modo que no responde a la pregunta.	Sitúa y recupera información explícita del texto, de modo que responde la pregunta pero revela alguna falla en la comprensión del texto.	Sitúa y recupera información explícita del texto, de modo que expresa su comprensión literal de este.
	Identifica ideas principales y secundarias presentadas en el texto.	Presenta dificultad para Identificar ideas principales y secundarias presentadas en el texto.	Identifica ideas principales y secundarias presentadas en el texto, de manera imprecisa.	Identifica ideas principales y secundarias presentadas en el texto.
	Organiza las secuencias de las acciones.	No organiza de manera precisa la secuencia de los sucesos y hechos de la historia.	Organiza de manera imprecisa la secuencia de los sucesos y hechos de la historia.	Organiza de manera precisa la secuencia de los sucesos y hechos de la historia.
NIVEL INFERENCIAL	Recupera información implícita.	No alcanza recuperar información implícita del texto, ya sea porque no identifica correctamente los elementos a relacionar o porque los identifica, pero extrae de ellos conclusiones no coherentes con su sentido.	Recupera información implícita del texto, estableciendo la relación no del todo precisa o coherente entre dos o más elementos presentes literalmente en él; identifica correctamente estos elementos, pero la inferencia que realiza es imprecisa.	Recupera información implícita del texto, estableciendo la relación precisa entre dos o más elementos presentes literalmente en él que permiten comprobar o reponer una información no literal.
	Realiza predicciones e hipótesis y posibles anticipaciones del contenido de un texto.	Enuncia predicciones e hipótesis que no son coherentes, y desarrolla posibles anticipaciones del	Enuncia predicciones e hipótesis con relativa coherencia, y desarrolla posibles anticipaciones del	Enuncia predicciones e hipótesis, y desarrolla posibles anticipaciones del

		contenido de un texto.	contenido de un texto.	contenido de un texto.
	Formula una interpretación de los diferentes tipos de textos	No Interpreta los textos considerando: su experiencia personal y sus conocimientos; un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo.	Interpreta los textos considerando: su experiencia personal y sus conocimientos; un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo, pero lo hace de manera imprecisa.	Interpreta los textos considerando: su experiencia personal y sus conocimientos; un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo.
NIVEL CRITICO	Reconoce las intenciones del autor y la superestructura del texto	No Examina en detalle los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.	Examina en detalle los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan mas no establece relación lógica con el argumento principal.	Examina en detalle los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.
	Asume una postura frente a lo que dice el texto y lo relaciona con lo que ya sabe.	No Asume una postura frente a lo dice el texto formando una impresión clara y precisa de los problemas, situaciones o dilemas planteados en el texto y lo relacionada con su conocimiento previo.	Asume una postura frente a lo dice el texto formando una impresión confusa e imprecisa de los problemas, situaciones o dilemas planteados en el texto y lo relacionada con su conocimiento previo.	Asume una postura frente a lo dice el texto conformando una impresión clara y precisa de los problemas, situaciones o dilemas planteados en el texto y lo relacionada con su conocimiento previo.
	Analiza y evalúa textos con finalidad argumentativa	No considera La postura del autor y los argumentos e información que la sostienen; la diferencia entre hecho y opinión; la postura personal frente a lo leído y los argumentos que la sustentan.	Considera La postura del autor y los argumentos e información que la sostienen; pero es impreciso al momento de establecer diferencia entre hecho y opinión; y no toma una postura personal frente a lo leído y los argumentos que la sustentan.	Considera La postura del autor y los argumentos e información que la sostienen; la diferencia entre hecho y opinión; la postura personal frente a lo leído y los argumentos que la sustentan.
	Evaluación del texto.	Expresa un juicio fundamentado y persuasivo sobre el texto, aplicando criterios como adecuación, validez, verosimilitud, etc.	Expresa un juicio fundamentado sobre el texto, aplicando criterios como adecuación, validez, verosimilitud, etc., pero este no resulta del todo persuasivo o es parcialmente incorrecto.	Expresa un juicio fundamentado sobre el texto, aplicando criterios como adecuación, validez, verosimilitud, etc., pero este es del todo incorrecto o incoherente con el texto.

Anexo 18: Organizador gráfico, estrategia E.P.O: texto: El elefante y su sombra.

ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA

TEXTO: El elefante y su sombra

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: Yanini Andrea Vasquez Hoyos

FECHA: Abril 23 2018 CURSO: 4:073

1.

¿Qué me dice el título del texto?

Fue cuando hay luz el elefante tiene sombra.

Mis ideas sobre el texto

que el elefante cree q su sombra era un fantasma

2.

¿Qué me dicen, las imágenes del texto?

Un señor tiene un elefante don de pasea con su esposa.

3.

MI PROPOSITO DE LECTURA:

Leer el texto para saber sobre los elefantes y entender más, y para saber si mis ideas están correcta mente bien.

Anexo 19: Texto: El elefante y su sombra – Comprensión lectora

El elefante y su sombra

En la antigua India, un viajero arrendó un elefante con su dueño incluido. Quería que este lo **acarrear**a al pueblo cercano para **imprimir** a su novia, que no conocía a esos animales.

Como el día era muy caluroso y en el camino no había dónde **cobijarse** de los rayos del sol, el viajero se detuvo y se refugió en la sombra que proyectaba el elefante.

De inmediato, el dueño del animal reclamó:

–Solo yo –dijo, molesto– tengo derecho a usar la sombra de mi elefante.

El viajero le repuso que le correspondía a él, ya que él había arrendado el animal con su sombra incluida.

De palabra en palabra, la **disputa** fue creciendo y ambos hombres terminaron trezándose a manotazos.

Entretanto, el elefante, aburrido de lo que sucedía, abandonó a **buen trote** aquel lugar.

Esopo

Reto 1

¿Cuál es el propósito de la fábula "El elefante y su sombra"? Marca.

- Entregar información al lector.
- Convencer de realizar una acción.
- Contar una historia con una enseñanza.
- Expresar sentimientos o pensamientos.

¿Qué consecuencia tuvo el egoísmo de los hombres? Comenta.

El elefante se fue

¿Cómo podrían haber evitado el problema? Comenta.

Ubicaron compartiendo la sombra.

Reto 2

Observa la situación.



Anexo 20. Implementación de rutinas de pensamiento.

Grupo: 4-03

Rutina Veo-Pienso-Me pregunto

Luc Denis Juliarez Anegoces.

Rutina de pensamiento Ver-Pensar-preguntarse

¿Qué es lo que ves?
¿Qué es lo que piensas?
¿Qué te preguntas?

Veo	Pienso	Me Pregunto
 el sol Planeta universo Planeta al rededor la tierra el día la noche	 pienso - que el planeta tiene do vuelta al rededor del sol pienso que la tierra en un lado es de día y del otro lado noche	 Me pregunto que si el sol no exis- tiera que pasaría?

Rutina: Antes pensaba –Ahora pienso

RUTINA DE PENSAMIENTO

NOMBRE: Sharina Juliana Cercha Delivar

GRADO: 3º3 FECHA: 31 - Julio

ANTES PENSABA	AHORA PIENSO
La de descripción es que describe a 10 otras cosas persona ella tiene el pelo largo	describir una persona su anima

Grupo: 4-01

Rutina Observo-Pienso-Me pregunto

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL DE ALBANIA
EVALUACIÓN CÁTEDRA EMPRENDIMIENTO
GRADO: 4º01

NOMBRE: Daniela Ramos Flores FECHA: Junio 13

Analiza las siguientes situaciones, luego escribe tu opinión personal a cada pregunta

Observa las imágenes



3. Escribe tres normas que se puedan cumplir en tu salón de clases para lograr una sana convivencia

no puede hacer más tardes
compartidos
faltan 2 normas

LEE LA SITUACIÓN:

Miguel ha visto a Juan sacar un billete del bolso de Adriana, pero no ha dicho nada. A la hora del recreo, Adriana se da cuenta que se le ha perdido su billete y se pone a llorar porque ha quedado sin merienda. Miguel, sabe quién agarró el billete pero no dice nada y se va al recreo a jugar.

RESPONDE:

¿Qué debería hacer Miguel? Decir la verdad

¿Cómo crees que la maestra puede solucionar la situación?
buscando en los bolsos
no dejarlos ir

¿Crees que Miguel hace bien en quedarse callado?

OBSERVO	PIENSO	ME PREGUNTO
Yo observo unos niños diciendo al otro niño que está llorando	Yo pienso que los niños se están en el colegio y les están hablando	¿que pasará si el niño se sienta solo y se deprimen? ¿que pasará si la mamá no sabe nada?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL DE ALBANIA

NOMBRE: Filen pata quiz Guana

Observa la gráfica



RUTINA DE PENSAMIENTO "VEO, PIENSO ME PREGUNTO"

VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Yo veo muchos animales que están desordenados, hay dos vegetales y una montaña chita de azúcar	todas las animales están regados	¿qué son los días coloridos?



Grupo: 8-01

Rutina: Color-Símbolo-Imagen



INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL DE ALBANIA

NOMBRE: Daniela Vega

CURSO: 8º1

RUTINA DE PENSAMIENTO

LECTURA: SALVEMOS EL DRAGÓN
AUTOR: EMMERICH, F

COLOR



SÍMBOLO



IMAGEN



Sería bueno formar una asociación para salvar el cerro Dragon, que se esta hundiendo en la basura que le arrojan los vecinos.

En un reportaje de televisión, veo que las suaves, onduladas y otras limpias a renar del cerro dragon ya no son ahora si no un inmenso y nauseabundo basural.

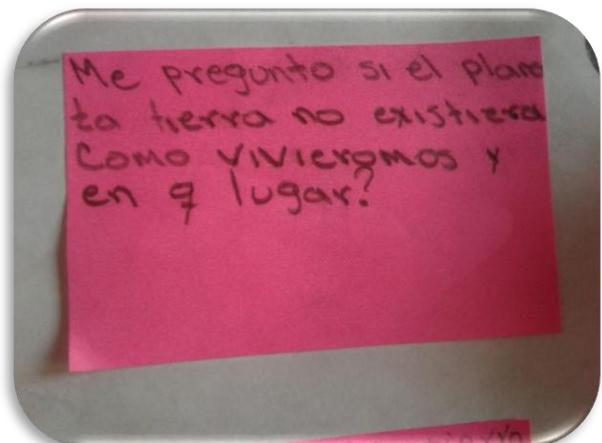
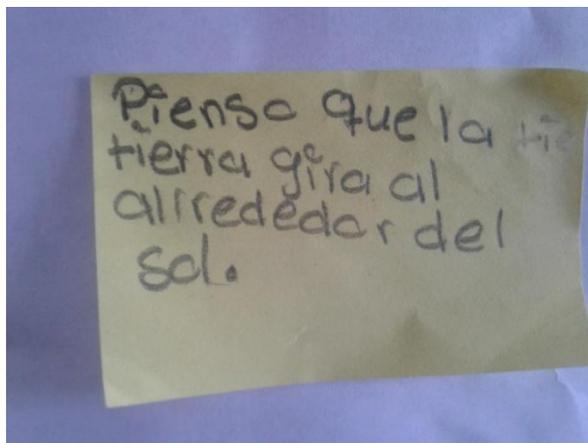
Un joven llegó a Isla Semano y conoció a la hija de la dueña de un hotel, que se enamoró luego en su esposa, y en mi madre.

Asocio esta idea con el color amarillo por que simboliza la esperanza que traería el pensar en acciones que podrian restaurar y rescatar la belleza de este lugar.

Asocio esta idea con una flor marchita por que de este modo se puede representar como ese lugar está muriendo. gracias al poco sentido de pertenencia que tienen las personas.

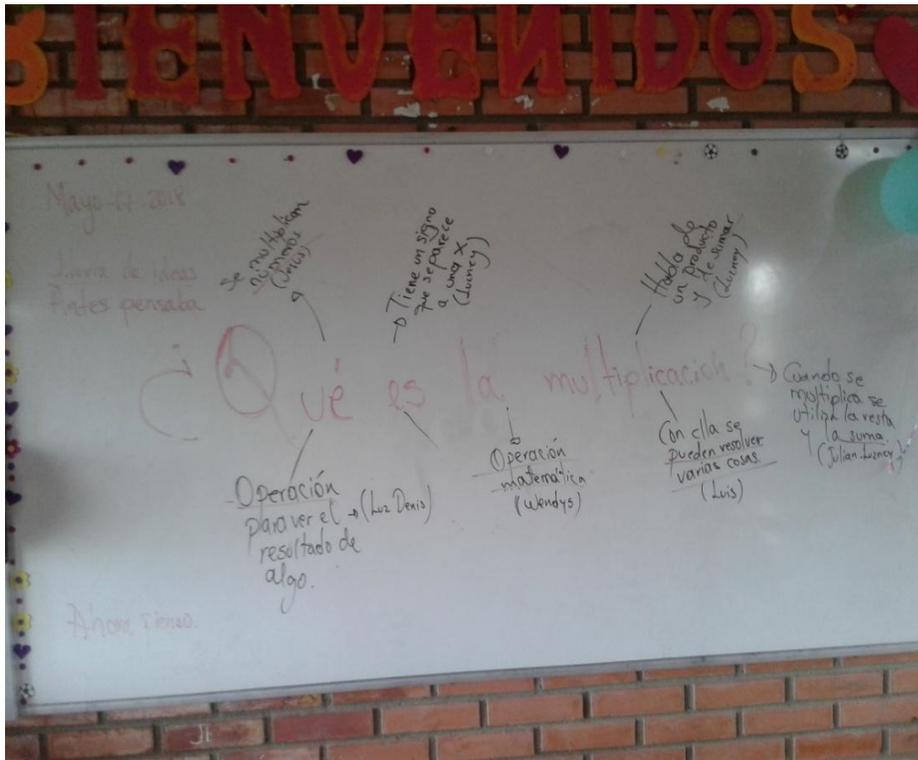
esta imagen representa la conformación de la familia.

Anexo 21: Mural construido por los estudiantes en el desarrollo de la rutina Veo-Pienso-Me pregunto.

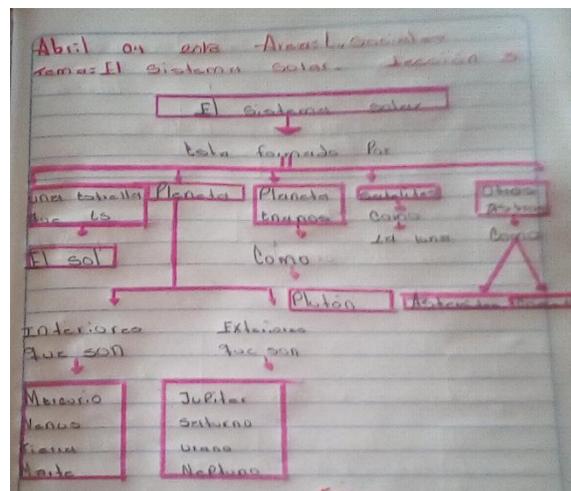
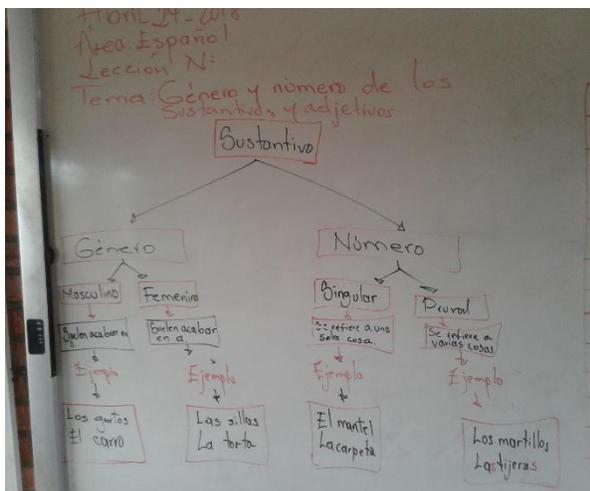


Anexo 22: Implementación de mapas conceptuales.

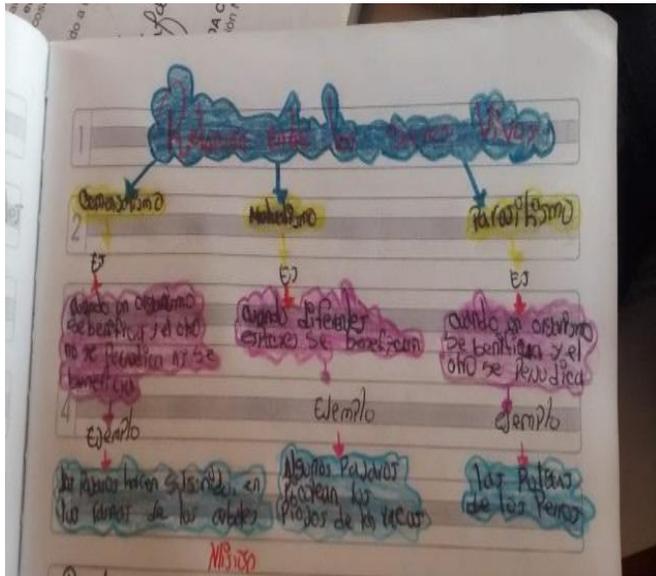
Grupo 4-03: Como herramienta para identificar conocimientos previos.



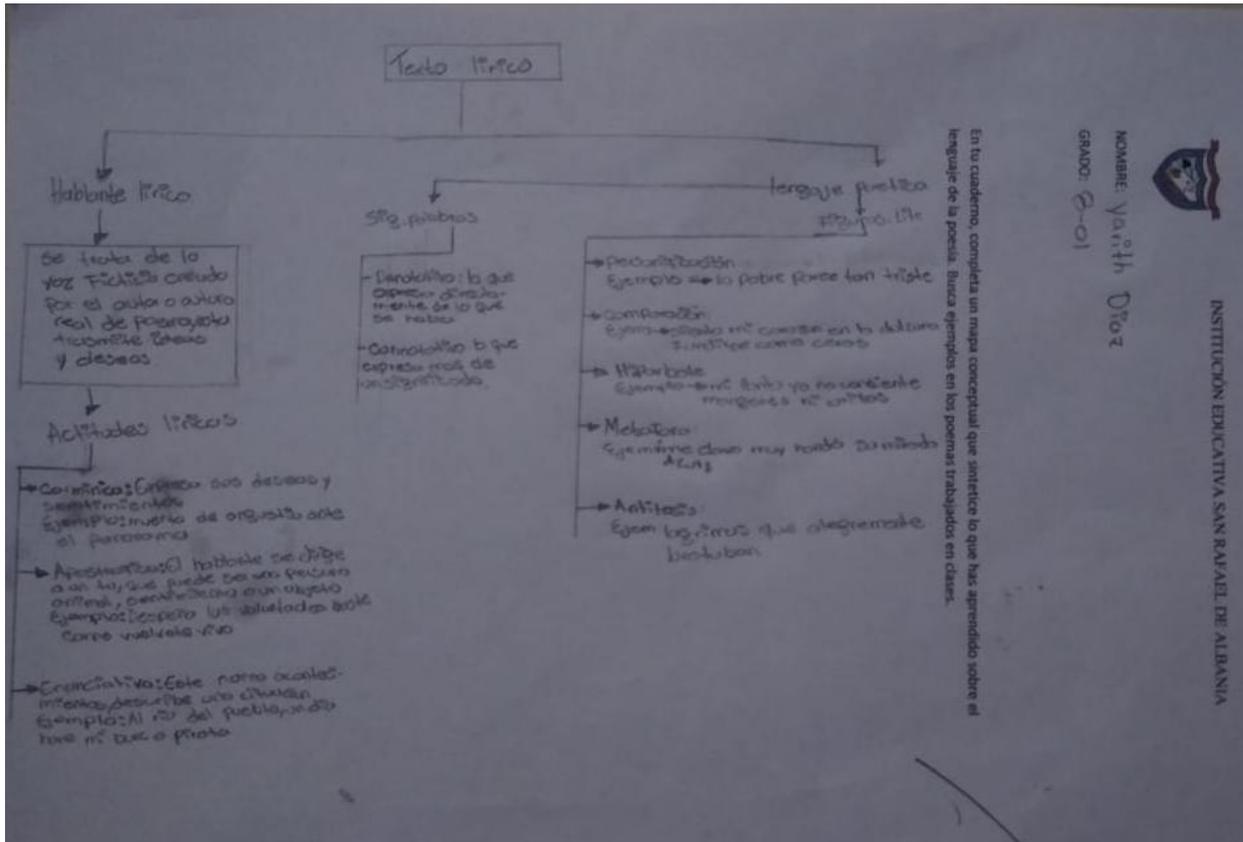
-Como herramienta para desarrollar el tópic generativo.



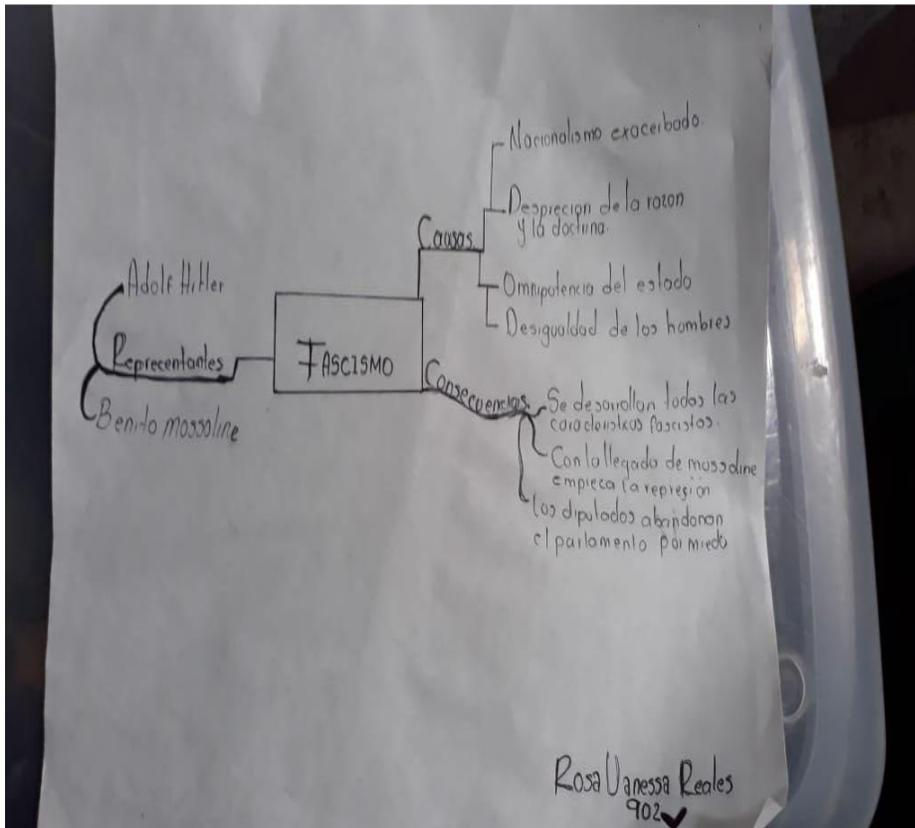
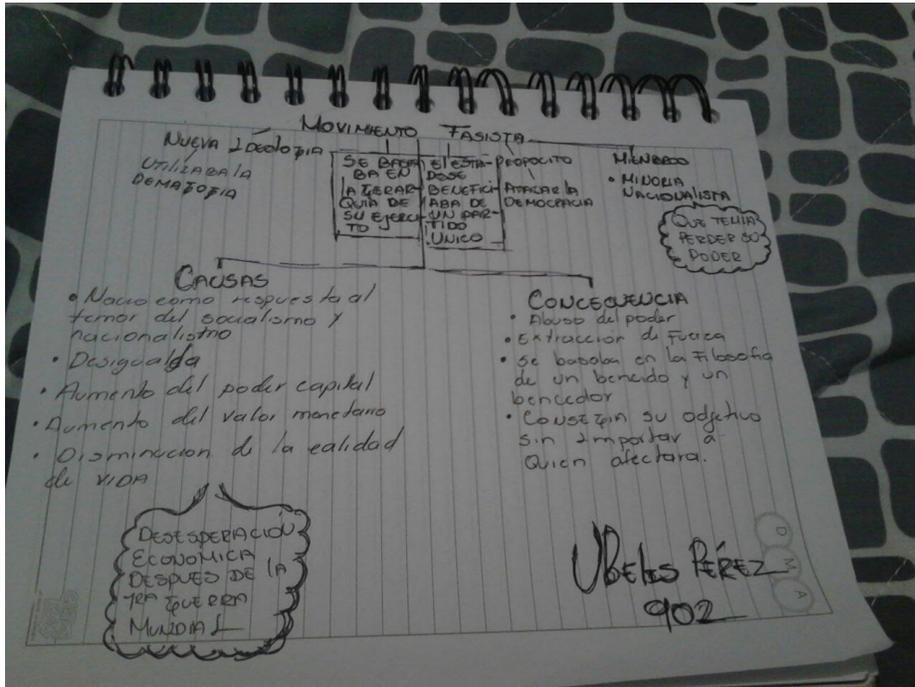
Grupo: 4-01



Grupo: 8-01

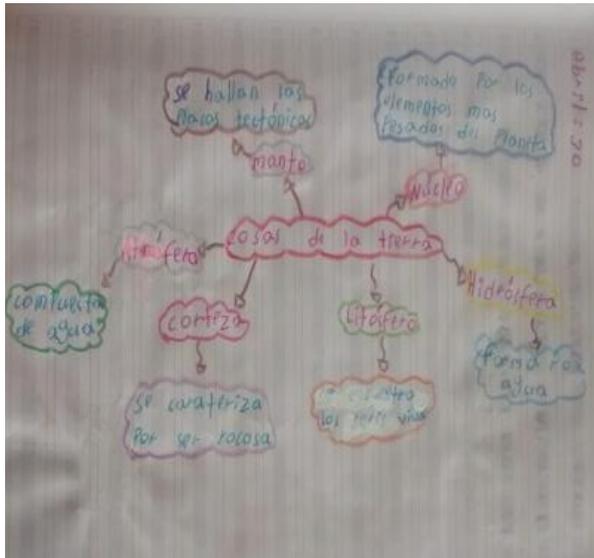


Grupo: 9-02

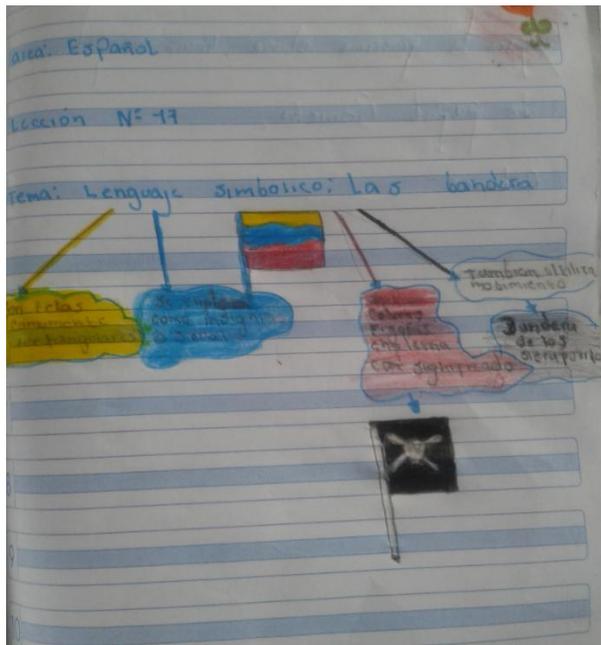


Anexo 23. Implementación de mapas mentales

Grupo: 4-01



Grupo: 4-03



Anexo 24: Resultados prueba externa Avancemos -2018

Grupo: 4-01

2.1.2.1 Competencias y componentes de Lenguaje

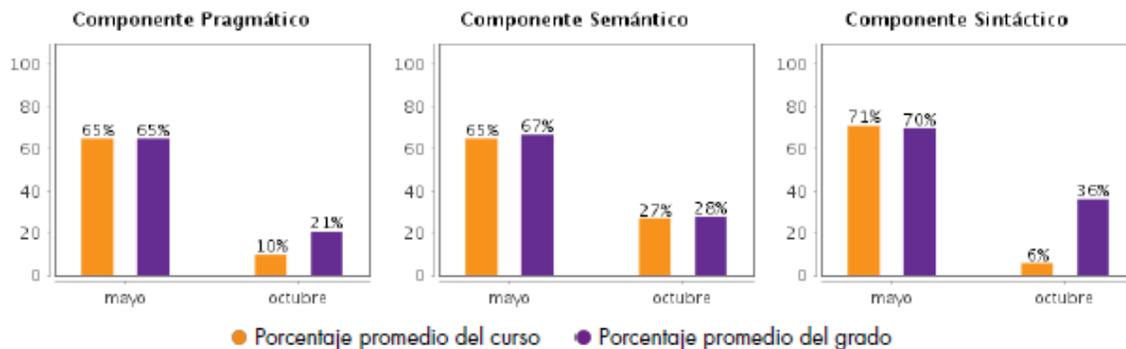
Las siguientes gráficas muestran el porcentaje promedio de respuestas incorrectas en cada uno de los posibles cruces de competencia y componente de la prueba de Lenguaje. Las barras de color morado representan el porcentaje promedio de respuestas incorrectas del grado y las barras de color naranja representan el porcentaje promedio de respuestas incorrectas para el curso.

Gráficas porcentaje promedio de respuestas incorrectas en la competencia Comunicativa (Proceso de Lectura) - en sus respectivos componentes:

3



>Hacia un proceso formativo<



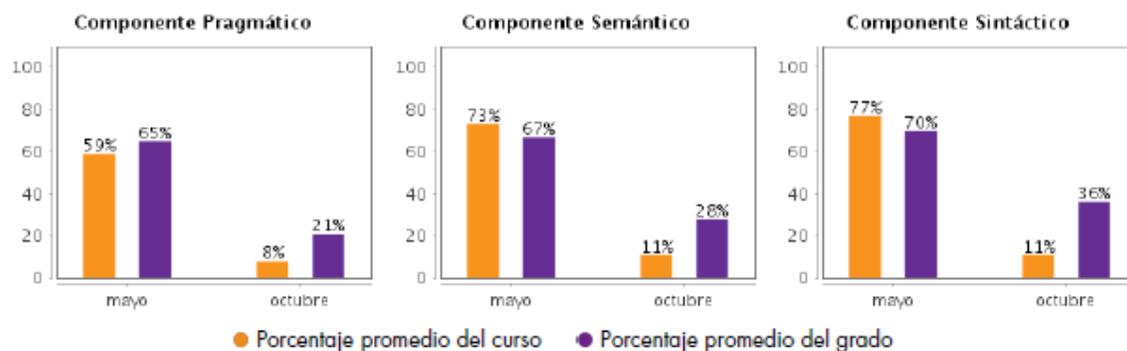
Grupo: 4-03

2.1.2.1 Competencias y componentes de Lenguaje

Las siguientes gráficas muestran el porcentaje promedio de respuestas incorrectas en cada uno de los posibles cruces de competencia y componente de la prueba de Lenguaje. Las barras de color morado representan el porcentaje promedio de respuestas incorrectas del grado y las barras de color naranja representan el porcentaje promedio de respuestas incorrectas para el curso.

Gráficas porcentaje promedio de respuestas incorrectas en la competencia Comunicativa (Proceso de Lectura) - en sus respectivos componentes:

3



Anexo 25. Sistematización de las acciones en el aula a través del Diario de campo.

Objetivo de la actividad		Ejecución de planeación de la actividad (inicio, desarrollo y cierre)	Categorías /estrategias de enseñanza	Reflexión de la actividad	Valoración, observación y retroalimentación	Evidencia
<p>FECHA: 19 de febrero REGISTRO N° 011</p> <p>I.E.: San Rafael de Albania</p> <p>GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Profesor y grupo 4-03 LUGAR DE OBSERVACION: Salón 4-03</p> <p>NOMBRE DEL OBSERVADOR: Blanca M. Caro Herrera</p> <p>TIEMPO: 60 min.</p> <p>HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:30 a.m. HORA DE FINALIZACION: 8:30</p>						
Registrar las incidencias de la inclusión de elementos propios de la EPC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes	<p>INICIO</p> <p>Se activaron los conocimientos previos por medio de una dramatización, en la cual se ejemplariza el acto comunicativo, a través de una llamada telefónica realizada por la profesora. Se realizaron las siguientes preguntas a los estudiantes:</p> <p>¿Qué acabo de hacer? ¿Con quién estoy hablando? ¿Qué fue lo que dije? ¿A través de que elemento estoy hablando?</p> <p>-Se organizó una lluvia de ideas en el tablero,</p>	<p>-Practica pedagógica.</p> <p>-Metacognición.</p>	<p>Se evidencio:</p> <p>Mayor participación de los estudiantes a través de los procesos de escritura y oralidad, además de promover la comprensión inferencial y crítica por medio de las rutinas de pensamiento. Por otro lado, el taller implementado permitió ampliar el vocabulario, teniendo en cuenta que se buscó el significado de aquellas palabras desconocidas por los estudiantes, además de trabajar con tipos diferentes de textos.</p> <p>-La utilización de diferentes materiales (imágenes, fichas) y herramientas tecnológicas (video beam) posibilitó</p>	<p>Las estrategias utilizadas generaron mayor participación en los estudiantes, con relación a los procesos de escritura, lectura y oralidad.</p> <p>Observación</p> <p>Las rutinas de pensamiento permitieron realizar diagnósticos iniciales a cerca de las ideas previas de los estudiantes, lo indica que puede ser utilizada también como una herramienta de evaluación.</p> <p>Retroalimentación</p>		

	<p>con las respuestas de los estudiantes a las preguntas realizadas, se van subrayando palabras claves, útiles para la construcción de la temática a desarrollar.</p> <p>DESARROLLO El profesor amplió el tópico (LA COMUNICACIÓN), a través de una breve orientación, se utilizó para esto, las palabras claves resaltadas con anterioridad.</p> <p>-El profesor con ayuda de los estudiantes organizo en el tablero un mapa conceptual. (Los estudiantes lo consignan en sus libretas).</p> <p>CIERRE En grupo de 2 estudiantes, el docente les entregará un taller donde deberán relacionar a través de líneas de colores, diferentes medios de comunicación con la forma como estos transmiten sus mensajes.</p>		<p>dinamizar el desarrollo de la clase a lo largo de las tres sesiones.</p>		 
<p>Preguntas de los estudiantes</p>	<p>¿Los animales se pueden comunicar?</p> <p>¿Cómo se comunican las personas que no hablan?</p>				