

REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROCESO
DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

LYDA CONSTANZA DELGADO ALARCÓN
JULIO ANDRES GORDILLO BECERRA
CARMEN STELLA GORDILLO PERAZA
ANA ORFA PALACIOS CASAS

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
AGOSTO DE 2018

REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Lyda Constanza Delgado Alarcón
Julio Andrés Gordillo Becerra
Carmen Stella Gordillo Peraza
Ana Orfa Palacios Casas

Asesor:

Pablo Alejandro Salazar Restrepo

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
AGOSTO DE 2018

AGRADECIMIENTOS

Primeramente a Dios por darnos la sabiduría y fortaleza que necesitábamos para culminar esta etapa de desarrollo profesional.

Al Ministerio de Educación Nacional, con su programa becas para la excelencia educativa quienes nos posibilitaron el acceso a la actualización pedagógica en el Programa Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana.

A la Universidad de la Sabana y el programa de Maestría en Pedagogía que nos dio las herramientas suficientes para reflexionar sobre nuestra practica pedagógica y lograr transformarlas.

A la Institución Educativa Departamental el Carmen de Guachetá por el apoyo a la investigación realizada.

A los estudiantes de las diferentes sedes por la disposición y entrega en la implementación en cada una de las estrategias pedagógicas que permitieron la construcción del saber pedagógico.

Al asesor Pablo Alejandro Salazar Restrepo por su apoyo profesional y paciencia frente a cada una de las etapas del presente proyecto de investigación.

CONTENIDO

RESUMEN	11
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPITULO I	18
1. Antecedentes del problema	18
1.1. Antecedentes del problema desde las practicas de aula	18
1.1.1 Practicas de aula grado primero. Escuela Rural La Isla	19
1.1.2 Practicas de aula grado segundo y tercero. Escuela Rural La Puntica.....	21
1.1.3 Practicas de aula grado segundo. Escuela Rural Gacha.....	23
1.1.4 Practicas de aula grado segundo. Escuela Gonzalo Jiménez de Quezada	25
1.2. Análisis de los resultados de pruebas externas	26
1.3. Prueba diagnostica de comprensión CLP.....	29
1.4. Estado del arte	31
1.5. Justificación	45
1.6. Formulación del problema	49
1.7. Objetivos.....	49
1.7.1. Objetivo general	49
1.7.2. Objetivos específicos.	49
CAPITULO II.....	50
2. Marco teórico	50
2.1. La práctica pedagógica.....	50

2.1.1 Reflexión de la práctica pedagógica	52
2.1.2. Enseñanza de la lectura.....	53
2.1.3 La enseñanza del proceso de comprensión de lectura en el aula multigrado.....	55
2.1.4. La enseñanza del proceso de comprensión de lectura en el aula monogrado.....	57
2.1.5. Estrategias pedagógica.....	58
2.1.6. La enseñanza para la comprensión.....	59
2.1.7. Las rutinas de pensamiento	64
2.2. Comprensión de lectura.....	68
2.2.1 El proceso de aprendizaje de la lectura.....	69
2.2.2. Proceso de aprendizaje de la comprensión de lectura.....	72
2.2.3. Niveles de comprensión de lectura.	73
2.2.4. Momentos de la lectura.....	79
2.2.5. Evaluación, un proceso de retroalimentación.	82
2.3. El conocimiento	84
2.3.1 El pensamiento lector.....	84
2.3.2. Pensamiento visible.....	86
2.3.3. Los saberes previos	87
2.3.4. La metacognición en el proceso de comprensión de lectura.....	87
 CAPITULO III.....	 89
 3. Metodología	 89
3.1. Enfoque	89
3.2. Alcance de la investigación.....	90
3.3. Diseño de la investigación.....	91
 CAPITULO IV.....	 95
 4. Exposición del contexto en cual se desarrolla la investigación	 95

CAPITULO V.....	99
5.1. Categorías de análisis	99
5.1.1. Dimensión de enseñanza. Categoría de práctica pedagógica.....	99
5.1.2. Dimensión de aprendizaje: comprensión de lectura	102
5.1.3. Dimensión de pensamiento: conocimiento	104
5.2. Subcategorías emergentes	108
5.2.1. Transformación de las prácticas pedagógicas.....	109
5.2.2. Evaluación.....	110
5.2.3. Oralidad.....	111
5.2.4. Aumento de vocabulario	112
5.2.5. Contextualización de conceptos.....	113
5.2.6. Metacognición del docente.	114
 CAPITULO VI.....	 118
6. Instrumentos para recolección de información	118
 CAPITULO VII	 124
7. Ciclos de reflexión	124
 CAPITULO VIII.....	 143
8.1. Resultados.....	143
8.2. Análisis de resultados	192
8.2.1. Categoría de practica pedagógica	192
8.2.1.1 Reflexión pedagógica	192
8.2.1.2. Planeación.....	193
8.2.1.3. Estrategias pedagógicas	195
8.2.1.4. Subcategorías emergentes de la práctica pedagógica	196

8.2.2. Categoría de comprensión de lectura.....	197
8.2.2.1. Niveles de comprensión.....	197
8.2.2.2. Momentos de la lectura.....	199
8.2.2.3. Subcategorías emergentes en la comprensión de lectura.....	201
8.2.3. Categoría de conocimiento	201
8.2.3.1. Saberes previos	201
8.2.3.2. Metacognición.....	203
8.2.3.3. Subcategorías emergentes de conocimiento	203
 CAPITULO IX.....	 205
9. Conclusiones y recomendaciones.	205
9.1. Conclusiones	205
9.2. Recomendaciones	211
 CAPITULO X.....	 213
10. Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos.....	213
 CAPITULO XI.....	 216
11. Preguntas que emergen a partir de la investigación.....	216
 CAPITULO XII	 218
referencias	218
 CAPITULO XIII.....	 224
13. Anexos	224
13.1 anexo 1. Unidades de comprensión	224

13.2. Anexos 2: diarios de campo correspondientes al momento antes de la transformación de las prácticas de aula. 233

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Estado del arte.....	43
Tabla 2. Rutinas de pensamiento implementadas en la investigación.....	68
Tabla 3 Rubrica para evaluar la comprensión de lectura en los tres niveles en los estudiantes. ..	83
Tabla 4. Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis inicialmente planteadas.	99
Tabla 5 Subcategorías emergentes en la investigación.....	108
Tabla 6. Aportes de los instrumentos de recolección de información	118
Tabla 7. Información que recoge cada rutina empelada como instrumento.	121

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Resultados pruebas saber de lenguaje, grado tercero años 2014 - 2016.....	26
Ilustración 2 Reporte para excelencia año 2017. Promedio resultados de lenguaje 3° en el año 2016.....	27
Ilustración 3 Reporte para excelencia año 2016. Promedio resultados de lenguaje 3° en el año 2015.....	28
Ilustración 4 Estructura de los referentes teóricos relacionados con la categoría de practica pedagógica.	51
Ilustración 5. Elementos del marco de la enseñanza para la comprensión. Construcción propia.	60
Ilustración 6. Esquema conceptual de la categoría de comprensión de lectura.	69
Ilustración 7 Momentos de la lectura de acuerdo con Solé (1997).....	80
Ilustración 8. Mapa conceptual correspondiente a la dimensión de pensamiento, categoría de conocimiento.....	84

RESUMEN

La presente investigación emerge a partir de la reflexión pedagógica sobre las prácticas de enseñanza relacionadas con el proceso de comprensión de lectura en los grados primero, segundo y tercero de educación básica de la I. E. D. El Carmen del municipio de Guachetá. La necesidad de intervenir el proceso de enseñanza, surge de las evidentes dificultades de comprensión que presentan los estudiantes debido a las deficientes estrategias pedagógicas empeladas por los docentes. Adicionalmente, las características de la escuela rural con aula multigrado y urbana con aula monogrado, son contextos que requieren de una transformación pedagógica en el proceso de enseñanza que tradicionalmente se ha implementado.

En consecuencia, la investigación orientada bajo los parámetros de la investigación acción, realiza cíclicamente el proceso de reflexión, planeación, implementación y retroalimentación dentro de la transformación pedagógica. En este sentido, la relación entre referentes teóricos y la práctica pedagógica permiten consolidar un análisis en las dimensiones, categorías y subcategorías planteadas. Es así como se realiza un ejercicio de planeación e implementación teniendo en cuenta el marco de la Enseñanza para la Comprensión y las rutinas de pensamiento como estrategias pedagógicas que transforman la enseñanza en el aula de clase, fortalecen la comprensión literal, inferencial y crítica, y además permite el desarrollo del pensamiento y la construcción de conocimiento.

Palabras claves: reflexión pedagógica, práctica pedagógica, comprensión de lectura, conocimiento, pensamiento visible, rutinas de pensamiento, saberes previos, metacognición.

ABSTRACT

This research emerges from the pedagogical reflection on the teaching practices related to the reading comprehension process in the first, second and third grades of basic education of the I.E.D El Carmen from Guacheta's town. The need to intervene in the teaching process comes up from the clear comprehension difficulties that students present because of the deficient pedagogical strategies used by teachers. In addition, the features of the rural school with multigrade classroom and the urban school with a monograde classroom are contexts that require a pedagogical transformation above teaching process that has been implemented traditionally.

As a result, the focused research according to the parameters of the action research performs the process of reflection, planning, implementation and feedback cyclically inside the pedagogic transformation. In this way, the relationship between theoretical referents and pedagogical practice allows to consolidate an analysis in the dimensions, categories and subcategories proposed. Thus, a planning and implementation exercise is carried out, taking into account the framework of teaching for understanding and the thinking routines as pedagogical strategies that transform teaching in the classroom, improve the literal, inferential and critical understanding, and it also encourages the development of thought and the knowledge building.

KeyWords: Pedagogical reflection, pedagogical practice, Reading Comprehension, knowledge, visible thinking, routines of thought, prerequisites, metacognition.

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica es un proceso cuyas acciones recaen directamente sobre el aprendizaje y pensamiento de los estudiantes. Es por esto, que el proceso de enseñanza se debe caracterizar por ser autocritico, reflexivo, transformador, responder a las necesidades de los estudiantes, del contexto y generar espacios y estrategias para la comprensión y construcción de conocimiento. Por esta razón, la presente investigación surge de la necesidad de transformar el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de grado primero, segundo y tercero de la Institución Educativa Departamental El Carmen del municipio de Guachetá.

En consecuencia, luego de determinar el problema de investigación, se da inicio a un proceso reflexivo sobre la labor pedagógica que realiza el docente en la enseñanza de la comprensión lectora, evidenciando falencias en las estrategias pedagógicas desarrolladas en el aula con los diferentes grados. A esto se suma, las características de cada escenario educativo, donde se encuentran aulas multigrado que de acuerdo con (Rodríguez 2004) son aulas donde el docente enseña a dos o más grados al mismo tiempo en un mismo salón, hay diversidad de edades, ritmos de aprendizaje y variadas necesidades educativas. En cuanto al aula monogrado, esta se distingue por tener una cantidad numerosa de estudiantes, con diferentes ritmos de aprendizaje y por las condiciones socioeconómicas del municipio, son estudiantes que llegan en diferentes momentos del año escolar.

Estos, son factores que en los dos contextos educativos complejizan el proceso de enseñanza. Son descritos en el primer capítulo de la investigación donde, además se realiza un análisis a los resultados de las pruebas saber de lenguaje de grado tercero y la prueba diagnóstica de complejidad lingüística progresiva, permitiendo evidenciar bajos resultados en los niveles de comprensión de lectura señalados por (Pérez 2006), literal, inferencial y crítico intertextual. Asimismo, se realiza una consulta minuciosa en diferentes fuentes de información sobre estudios, investigaciones y referentes teóricos relacionados con las categorías de práctica pedagógica, comprensión de lectura y pensamiento, y cada una de las subcategorías inicialmente planteadas.

Lo anteriormente expuesto sustenta la pregunta problema de investigación, ¿cómo transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer el proceso de comprensión de lectura (nivel literal, inferencial y crítico) en los grados primero, segundo y tercero de educación básica en la I. E. D. El Carmen del municipio de Guachetá? Una vez identificado el problema, se plantean los objetivos que van encaminados hacia la reflexión, planeación, implementación y retroalimentación de una propuesta de transformación pedagógica que permita fortalecer los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes.

Como resultado de la problemática del proceso de enseñanza, en el segundo capítulo del documento se expone detalladamente los sustentos teóricos a luz de diferentes autores, que referencian a cada una de las categorías y subcategorías de análisis y estrategias pedagógicas en la construcción del proceso de transformación de la práctica pedagógica. Por esta razón el capítulo se divide en las categorías de práctica pedagógica, comprensión de lectura y conocimiento.

En la categoría correspondiente a práctica pedagógica se destacan los planteamientos de (Sánchez 2003) quien considera que reflexionar sobre la práctica, permite plantear problemas, necesidades, así como diseñar las formas de resolverlos; Rodríguez (2004) define y expone las características del aula multigrado; Guzmán (2009) argumenta que sin comprensión, la lectura carece de sentido y propósito; Solé (1998) define un conjunto de estrategias pedagógicas enfocadas a desarrollar la comprensión de la lectura. La intervención pedagógica se fundamenta el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) expuesto por Blythe (1998), quien además sustenta que comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o desempeños y demuestra ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora. La EpC contiene actividades de pensamiento enfocadas a explorar saberes previos en los estudiantes y permitir la construcción de conocimiento. Al respecto Ritchhart et al. (2014) considera que las rutinas de pensamiento operan como herramientas de pensamiento y pueden ser útiles tanto en los estudiantes como en los docentes.

Por su parte, la categoría de comprensión de lectura se enriquece con los aportes de teóricos como Flores & Gómez (2013) quienes señalan la importancia de la lectura en diferentes contextos de la vida cotidiana y la relación de la lectura, escritura y oralidad; Lerner (2001) enfatiza la lectura como eje central en la construcción del conocimiento donde el estudiante es el protagonista y el docente es quien provee las condiciones para que ese objeto de conocimiento se convierta en objeto de enseñanza; la comprensión de lectura definida por Pérez (2006) como un proceso cognoscitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor. Distingue los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico intertextual; Solé (2000) propone las características de los diferentes momentos en los que se puede desarrollar la lectura y por ende la comprensión, y finalmente Morales & Restrepo (2015) quienes consideran que la función de la evaluación es potencializar los procesos de enseñanza y aprendizaje, mejorar las prácticas, generar retroalimentación, optimizar las comprensiones y lograr reflexiones en torno a las fortalezas y debilidades en el proceso formativo.

Asimismo, la categoría de conocimiento, referida a los procesos de pensamiento del lector, se define el pensamiento visible teniendo en cuenta los argumentos de Ritchhart, Et. Al. (2014) como la acción de sacar a la luz el pensamiento para evidenciar las ideas de los estudiantes, y demuestren sus concepciones erróneas. Al hacer visible el pensamiento por medio de las rutinas de pensamiento se puede conocer los saberes previos de los estudiantes y relacionarlos con la lectura, a fin de lograr mejores comprensiones. Los saberes previos contemplados por Gaskins & Elliot (1999) son los pensamientos utilizados por los estudiantes como punto de partida en una situación de aprendizaje. Finalmente, el desarrollo de las habilidades metacognitivas entendidas desde el punto de vista de Calero (2011) como la capacidad de conocimiento que tenemos sobre nuestros propios procesos cognitivos mientras aprendemos, permite la construcción de conocimiento a partir de la comprensión lograda en la lectura.

Siguiendo el orden del documento, el tercer capítulo del informe de la investigación presenta la metodología. En este caso, se enmarca en la línea de currículo de la Universidad de la Sabana ya que analiza y transforma la práctica pedagógica del docente. El enfoque consiste en una investigación cualitativa que de acuerdo con Sampieri Et. Al. (2014) permite hacer visible el

objeto de estudio, analizarlo y generar diversos tipos de interpretaciones. El alcance descriptivo pretende caracterizar el proceso de enseñanza mediante la reflexión pedagógica, la planeación, implementación y retroalimentación de la intervención realizada. Todo este proceso se realiza bajo el diseño de la investigación acción porque como lo señala Ebbutt (1983) citado por Albert (2006) permite mejorar la práctica educativa por el mismo docente a través de sus propias acciones prácticas, y de la reflexión que realiza sobre su quehacer pedagógico.

En el cuarto capítulo se expone el contexto en el que se implementa la investigación, destacando las características del entorno y de las aulas multigrado y monogrado. En el siguiente capítulo aparecen las dimensiones, categorías y subcategorías de análisis, enmarcadas en los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, respectivamente a cada dimensión, las categorías definidas por la investigación son práctica pedagógica, comprensión de lectura y conocimiento. Al mismo tiempo, se describen las subcategorías que emergieron tras la implementación de la propuesta pedagógica.

En consecuencia con lo anterior, en el sexto capítulo se presentan los diferentes instrumentos de recolección de información para cada momento y categoría de la investigación, y se evidencia la información que cada instrumento empleado arroja y su aporte al proceso investigativo. En el séptimo apartado del documento, se encuentran los ciclos de reflexión inicial y final del proceso investigativo, en los que se describen como se da la transformación del proceso de enseñanza del docente, atendiendo a las categorías y subcategorías planteadas y a las particularidades propias de cada contexto.

Posteriormente se presenta los resultados de la investigación de cada aula, atendiendo a los instrumentos de recolección de información y subcategorías de análisis. La triangulación de los resultados por categorías de análisis, permite evidenciar los aspectos comunes en cada aula tras la implementación de la propuesta de transformación de la práctica pedagógica. Entre los resultados más sobresalientes se encuentra el impacto que tiene la planeación basada en la EpC en las aulas multigrado y monogrado, el uso de diferentes estrategias pedagógicas que permiten

integrar los niveles de comprensión y la importancia de las rutinas de pensamiento en los diferentes momentos de la lectura para hacer visible el pensamiento, explorar saberes previos, relacionarlos con la lectura y construir conocimiento mediante procesos metacognitivos. En los capítulos finales se referencian las conclusiones, recomendaciones, aprendizajes obtenidos y nuevos interrogantes que abre la investigación.

CAPITULO I

1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DESDE LAS PRÁCTICAS DE AULA

La institución educativa departamental el Carmen está ubicada en el municipio de Guachetá y presta sus servicios educativos en los tres niveles de formación: educación preescolar, educación básica y media académica, se encuentra conformada por una sede urbana de secundaria, una de primaria Gonzalo Jimenez de Quesada y seis sedes rurales: Cabrera, Rabanal, Punta Grande, La puntica, Gacha y la Isla, de las cuales para esta investigación intervienen el grado segundo de la sede primaria urbana y las tres ultimas rurales, en su orden, los grados segundo y tercero, segundo y primero pertenecientes al primer nivel de educacion, según la distribucion del MEN.

El contexto de la sede urbana acoge estudiantes de una comunidad con diversidad cultural, en diferentes momentos del año escolar y con un nivel educativo que dentro del aula genera un proceso de enseñanza complejizado por las particularidades en las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. En cuanto a las sedes rurales son aulas multigrado donde el proceso pedagógico de los estudiantes, se desarrollan simultáneamente con actividades asignadas en otros grados sin la presencia continua del docente y tiempo limitado, lo que ocasiona dificultades en el aprendizaje, errores en las actividades, distracción e indisciplina en el aula. Así mismo, el espacio para la lectura se ve afectado, evidenciándose en el bajo desarrollo de sus competencias comunicativas.

En un primer ciclo de reflexión sobre las prácticas de aula adelantadas por cada docente, se considera que estas deben ser revaluadas y replanteadas pues en los diferentes contextos se pensaba que el bajo rendimiento académico en los estudiantes se daba por la falta de apoyo familiar y desinterés de los estudiantes; no se daba mayor importancia al proceso de comprensión lectora pues se argumentaba que era mucho más importante la escritura y que no había

comprensión lectora si no existía la lectura de los fonemas; la comprensión lectora se desarrollaba mediante actividades de clase basadas en lecturas y preguntas generalmente de tipo literal que no le ofrecían al estudiante la oportunidad de generar procesos de pensamiento complejos, reflexivos y críticos con relación a lo leído.

1.1.1. PRACTICAS DE AULA GRADO PRIMERO. ESCUELA RURAL LA ISLA

El aula de preescolar y primero, de la sede la Isla se caracteriza por ser grupo multigrado que corresponden al nivel inicial de alfabetización. Dos grados diferentes en sus edades, habilidades, conocimientos y ritmos de aprendizaje, donde la docente planteaba sus prácticas pedagógicas de lectura y escritura en la enseñanza tradicional basada en contenidos, con el método de aprendizaje silábico como lo plantea Ferreiro y Teberosky (s.f.) “construir un todo a partir de elementos conocidos: letras, sílabas, palabras y oraciones”. En el proceso de enseñanza se presentaba cada letra con planas de bonita caligrafía, luego por sílabas, palabras y oraciones un poco extrañas como por ejemplo “ese sapo pisa mi mano”. Se corregían los trazos y los estudiantes mecanizaban frases que por la cantidad de repeticiones escritas adquirían poco vocabulario sin leer un texto coherente. La práctica alejaba a los estudiantes de su contexto, de su realidad, tornando el aprendizaje de la lectura y escritura aburrido, muy mecánico sin permitir el desarrollo del pensamiento; olvidando que el mundo en el que él vive es, dinámico, lleno de expectativas e innovaciones; donde el aprendizaje se logra a través de la interacción con la lectura ofreciendo la posibilidad de conocer y dar a conocer creencias, sueños y vivencias que construye en su diario vivir.

Por lo anterior, los estudiantes de grado primero presentaban dificultades frente al proceso de alfabetización inicial, originados por una metodología tradicional, con poca importancia al proceso de comprensión, dando más importancia a la lectura de fonemas. Por lo anterior cuando se realizaba la lectura de un cuento, por la edad y nivel académico solo se evaluaba con la elaboración de un dibujo y algunas preguntas literales. Por otra parte el acceso a los libros en el aula era restringido, permanecían en un lugar inalcanzable para los estudiantes

por miedo a que los dañaran, lo que generaba escasa motivación hacia la exploración y adquisición del hábito lector.

Adicionalmente no se tenían en cuenta los conocimientos previos del estudiante, olvidando que el alfabetismo es constante, progresivo, surge desde el vientre, pues allí ya establece comunicación con su madre y el entorno inmediato. Dicho de otra manera, el alfabetismo emergente está inmerso en el ambiente, es contextualizado, definido por (Flórez, et al.2007) como el “surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes” y que en la mayoría de casos surgen de la observación y de la manipulación involuntaria que hay en el entorno.

Todo lo anterior ocasionaba en los niños poca motivación y miedo en el proceso de alfabetización y lectura, la repetición del año escolar, y el no logro del objetivo lector propuesto para cada grado. Por tanto, se observa, analiza, y reflexiona en busca de generar cambios en las prácticas pedagógicas mediante estrategias didácticas y metodológicas, que permitan ver el estudiante como un ser activo en su proceso de formación integral, asumir el reto del aula como el espacio de interacción y potenciarlo al máximo.

En consecuencia, una primera reflexión se basa en las prácticas pedagógicas, en el análisis del desarrollo de la lectura en estudiantes de grado preescolar y primero ya que, este proceso es trascendental en estos años escolares, de allí depende el éxito o fracaso escolar, pues la comunicación es el proceso que hace al hombre un ser único e irrepetible

En este sentido, el desarrollo de lectura visto como proceso comprensivo, trasciende al igual que la escritura, en toda la formación académica, pues es indispensable en las demás asignaturas y en momentos de la vida cotidiana. Por ende el Ministerio de Educación Nacional, en los lineamientos curriculares para lengua castellana (1998), define la lectura como:

“el desarrollo de estos procesos genera múltiples cuestionamientos y ha sido el factor motivador de investigaciones pedagógicas, debido a la relevancia que tiene las habilidades comunicativas de escritura y la lectura en la vida de las personas.

Un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Leer es ir más allá del concepto que forma el conjunto de símbolos y signos juntos presentes en la escritura; leer implica inferir y comprender lo que el autor pretende comunicar” (p.49).

Por lo anterior leer, más que un requisito de aula, debe ser el medio para explorar nuevos conocimientos y comunicar por medio de las palabras, vivencias, sueños y deseos, no solo para el niño en la edad escolar, sino también para el hombre como una forma de navegar en su historia. En este sentido y mediante la reflexión del quehacer pedagógico surgen varias preguntas: ¿cómo motivar en los estudiantes el deseo por la lectura?, ¿qué estrategias se pueden aplicar para que leer no se convierta en una actividad aburrida en el aula o la simple repetición de palabras plasmadas en el papel? Preguntas que solo encontrarán respuesta cuando se asuma el papel de motivador y guía de una nueva aventura, la aventura de leer.

1.1.2. PRACTICAS DE AULA GRADO SEGUNDO Y TERCERO. ESCUELA RURAL LA PUNTICA

La enseñanza relacionada con la comprensión de lectura en los grados segundo y tercero de la Escuela La Puntica se caracteriza por carecer de un proceso de planeación que permita el desarrollo de los diferentes niveles de comprensión señalados por Pérez (2006). Por consiguiente las actividades de comprensión que se plantean son, improvisadas, limitadas, descontextualizadas y fragmentadas, no se relacionaban entre sí. Factores que contribuyen a consolidar un proceso de enseñanza rutinario, monótono e irrelevante.

El proceso de enseñanza se centra en el desarrollo lineal del plan de estudios institucional, donde lo que realmente importa es que el estudiante aprenda los conceptos mecánicamente y pueda desarrollar algunos problemas planteados. Las clases se inician con la revisión de la tarea, el título del nuevo tema, el concepto dado principalmente por el libro de editorial, las actividades de apropiación conceptual y finalmente la evaluación memorística principalmente del concepto apoyado por ejemplos. La lectura y comprensión no forman parte de

este proceso, sino se desarrolla de forma aislada a los contenidos de las disciplinas como talleres independientes.

Un análisis a los diarios de campo elaborados como preámbulo a la investigación, permite evidenciar que la comprensión de lectura no se realiza dentro de cada contenido temático abordado debido a que el docente no acompaña todo el tiempo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que debe estar orientando actividades en otros grados que se encuentran en la misma aula de clase. Razón por la cual, abrir espacios de lectura y actividades de socialización de preguntas de comprensión, se pueden prestar para realizar indisciplina por parte de los estudiantes, lo que afectaría negativamente el clima del aula.

Adicionalmente, es muy común que el docente formule preguntas básicamente de tipo literal después de realizada la lectura. En este sentido, los resultados de las evaluaciones y talleres de comprensión formulados por el docente se evalúan de forma cuantitativa de acuerdo al número de preguntas contestadas correctamente. La mayoría de los estudiantes logran altas calificaciones que no correspondían con el resultado de las pruebas saber realizadas por el ICFES y las pruebas diagnósticas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. En mencionadas evaluaciones, los desempeños de los estudiantes corresponden a niveles básicos y bajos.

De igual manera, las actividades de comprensión de lectura forman parte de espacios donde los estudiantes se encuentran sin el acompañamiento del docente, pues debe estar pendiente del desarrollo curricular de los otros grupos de niños y niñas que forman parte del aula de clase, que al estar en cursos diferentes, requieren de procesos de enseñanza diferenciados. Estas características de aula corresponden al aula multigrado, que de acuerdo con Quilez & Vázquez (2012) “no forman un conjunto homogéneo, sino que existe una tipología determinada por la diversidad organizativa” (p. 8). En consecuencia, se cree en el falso mito que en la escuela rural de primaria, los procesos de enseñanza son complejos y el docente se debe limitar únicamente al tiempo y recursos disponibles para adelantar el trabajo pedagógico.

Sumado a estas falencias de la práctica pedagógica en el aula multigrado, la reflexión sobre el quehacer pedagógico es un proceso que realiza el docente de manera personal, pero no tiene trascendencia porque no se sistematiza, analiza, reflexiona y generan acciones de cambio. De esta forma se niega la posibilidad a mejorar la práctica docente con base en la recuperación de experiencias, en la reflexión de las mismas, para posteriormente, replantear la labor pedagógica en un proceso cíclico como lo señala Sánchez (2003).

Por consiguiente, la postura de Boix & Bustos (2014) referente al trabajo pedagógico en el aula multigrado, es radical al considerar que las estrategias didácticas pueden ser "diversas, activas y participativas, que fomentan el aprendizaje compartido y las múltiples formas que existen de aprender. Sin embargo, es necesario que el maestro sea capaz de reflexionar sobre la estrategia de aprendizaje más adecuada" (32-33). Es en este punto donde el docente debe convertirse en un sujeto investigador, donde por medio de la investigación acción genere procesos de transformación pedagógica de su trabajo en el aula partiendo de la reflexión, el análisis la reconstrucción de su quehacer pedagógico.

1.1.3. PRACTICAS DE AULA GRADO SEGUNDO. ESCUELA RURAL GACHA

La sede Gacha aula multigrado, en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora se basa inicialmente en la poca o nula planeación, realizando actividades rutinarias, monótonas, se empleaba la recurrente tendencia a orientar las clases de forma tradicional, donde el docente siempre tiene la razón sin importar la necesidad de los estudiantes, situaciones cotidianas, acciones tales como las que Freire (2005) menciona al referirse a las limitaciones que se llegan a dar en el aula " la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita"

La estructura del plan de estudios se cumplía tal cual se estipulaba al inicio del año escolar, basado en dar consecución a todos los contenidos de una forma netamente tradicional guiada, donde la idea primordial era cumplir con lo allí establecido sin tener en cuenta el grado de comprensión de los estudiantes, en la organización de este plan no se evidenciaba la relación

ni profundización de la comprensión lectora ésta se desarrollaba como un actividad aislada de las temáticas, se tendía a ampliar o profundizar la comprensión en algunos momentos en los cuales la docente carecía de tiempo para asignar actividades a los diferentes grados, recurriendo a ella de una forma que al carecer de interés y motivación, los niños la realizaban por cumplir un requisito establecido y evitar realizar desorden en el salón mientras se asignaba la siguiente actividad.

Un día a día en el aula transcurría mecánicamente, saludo e inicio de la clase, revisión de la tarea, se daba a conocer el tema a trabajar, se dictaba o copiaba un concepto del tema, se asignaban ejercicios o talleres para ser realizados por los niños y asignación de la tarea, en cuanto a la evaluación se realizaba al final del periodo para verificar si se tenía conocimiento de los temas pactados en el plan de estudios. En cuanto al desarrollo del pensamiento, se tenía en cuenta en un aspecto muy básico, de la misma forma repetitiva lo que dijeran frente a un tema tenía que ser como se había dado en la explicación. En esta forma tan magistral se pensaba que el pensamiento de los estudiantes se desarrollaba al máximo, limitando cada día el desarrollo de la misma expresión, al dar inicio a las diferentes temáticas se partía directamente del concepto sin tener en cuenta los conocimientos previos cayendo en el error de limitar los procesos académicos.

Por otra parte como docente de un aula multigrado, Rodríguez (2004) “el aula multigrado, en la cual un maestro o maestra enseña a dos o más grados al mismo tiempo, constituye la realidad educativa predominante de la escuela primaria de áreas rurales en muchos países en desarrollo” (p. 131). Muchas de las falencias se escudaban en la atención que se debía brindar a los diferentes grados a cargo, de la misma forma inicialmente se atribuían las causas a la falta de interés de los estudiantes y el poco o nulo acompañamiento de sus padres en dicho proceso, este interés de manera directa se motivaba o se frustraba con el desarrollo de actividades poco motivantes a las necesidades de los estudiantes.

Al ser tomadas las actividades de lectura comprensiva de una forma mecánica, con poca relevancia y un adecuado seguimiento se perdía la esencia de ésta y por ende las actividades no daban un resultado objetivo motivo por el cual el docente debe analizar todas las propuestas de acción en el aula que trasciendan en beneficio de los estudiantes.

1.1.4. PRÁCTICAS DE AULA GRADO SEGUNDO. ESCUELA GONZALO JIMÉNEZ DE QUESADA

El grado segundo B de la sede urbana Gonzalo Jiménez de Quesada es un grupo que consta de una población flotante, es decir que durante el año no se trabaja con algunos de los estudiantes con los que se dio inicio al año escolar, además las actividades planteadas en sus procesos de lectura eran muy pocas y las que habían estaban planteadas a nivel general, eran monótonas no estaban diseñadas para suplir las necesidades de todos los estudiantes sin importar con las que llegan los nuevos estudiantes y con las que ya son evidentes en el aula, es decir que las actividades programadas eran de manera impuestas, memorística, eran preguntas muy exactas en donde ellos debían seguir y esperar las órdenes dadas, no se tenía en cuenta en lo absoluto los conocimientos previos los cuales han sido adquiridos en una alfabetización emergente, intereses y sugerencias de los estudiantes, tampoco existía una estrategia clara que ayudará a desarrollar y fortalecer los procesos de comprensión de lectura.

Según las autoras Palincsar y Brown (1984) consideran que “incluso cuando los alumnos son instruidos en estrategias de comprensión lectora tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. La causa se encuentra en el hecho de que en los programas tradicionales el alumno es un participante pasivo que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se le pide, pero que no comprende su sentido; en nuestras palabras, diríamos que no aprende significativamente –no puede atribuir un significado a- lo que se le enseña, y por lo tanto ese aprendizaje no va a ser funcional –útil para diversos contextos y necesidades”.

Todo lo anterior generaba en los estudiantes baja motivación por la lectura ya que no se le daba el valor ni el espacio que este proceso requiere de acuerdo a su edad y año escolar sin dejar de lado que este es un proceso constante que requiere de un seguimiento continuo para

poder evidenciar de una manera más acertada los resultados de las estrategias que se quieran plantear o mejorar. Los niños de hoy en día soy muy inteligentes, al ingresar a su etapa escolar ya vienen con muchos conocimientos, capacidades y habilidades las cuales desde una reflexión desde nuestras prácticas pedagógicas se deben buscar estrategias que ayuden a desarrollar, fortalecer y aprovechar al máximo.

1.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE PRUEBAS EXTERNAS

Una de las formas que permite reflejar el impacto de las prácticas de aula (proceso de enseñanza) son los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas saber del ICFES. Estas pruebas, para el caso de la lectura abarca de acuerdo con el ICFES (2009) “la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre éstos y el lector” (p. 12)

En el caso particular de los resultados de las pruebas saber de lenguaje en grado tercero, muestran que en los últimos tres años el promedio de los estudiantes en nivel insuficiente ha estado entre el 12% y 17%; en el nivel mínimo, año tras año este porcentaje de estudiantes ha ido disminuyendo; en el nivel satisfactorio el rango se encuentra entre 31% y 36%; y finalmente el nivel avanzado aumento significativamente de pasar del 17% al 29% en este año. El puntaje promedio de las pruebas saber de lenguaje de grado tercero es de 330 puntos, lo que representa un desempeño mínimo.

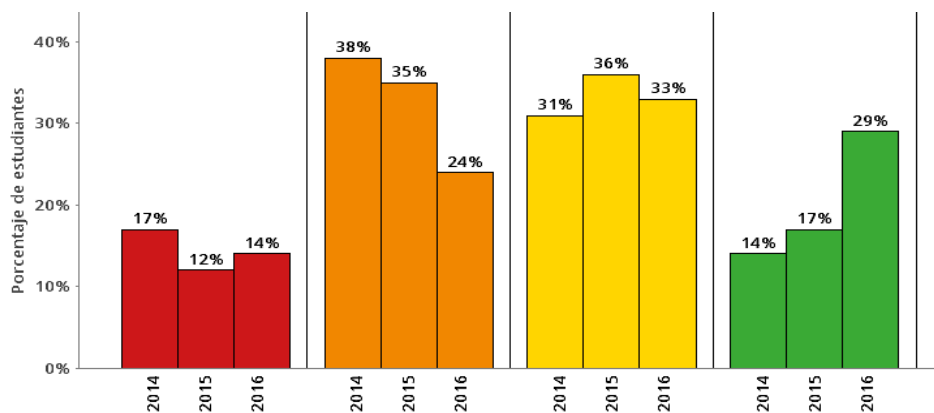


Ilustración 1. Resultados pruebas saber de lenguaje, grado tercero años 2014 - 2016

Estos resultados de comprensión de la lectura según el (ICFES 2009), corresponden al análisis de comprensión de información tanto explícita como implícita en los textos y la relación entre sus contenidos, lo que sabe el estudiante acerca de un determinado tema y así como a la realización de inferencias, conclusiones y posiciones argumentadas frente a los mismos. Procesos que tendrían mejores resultados al ser desarrollados por medio de una práctica de enseñanza de la comprensión de lectura que fortalezca de forma integrada el nivel literal, inferencial y crítico intertextual.

En coherencia con los anteriores resultados de la prueba de lenguaje, el ICFES realiza el siguiente análisis relacionado con la competencia lectora: menos de la mitad de los estudiantes presentan dificultad para identificar la estructura del texto y evaluar la información explícita e implícita de la intención comunicativa que presenta el texto. Los anteriores criterios evidencian las dificultades de comprensión de lectura que presentan los estudiantes debido a las deficiencias en las prácticas de aula para desarrollar este proceso.

De acuerdo a los resultados de las pruebas saber, el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) en el año 2016 para básica primaria se situó en 5,85 y para el año 2017 es de 5,95. En consecuencia con los resultados de las pruebas saber, el ISCE de la institución mejoró de un año a otro. Respecto al desempeño de los estudiantes en las pruebas saber de lenguaje de grado tercero, el reporte de la excelencia para el año 2017, permite determinar que la institución se encuentra 4 puntos por encima promedio departamental y es superior 20 puntos respecto al nacional como se evidencia en la siguiente gráfica.

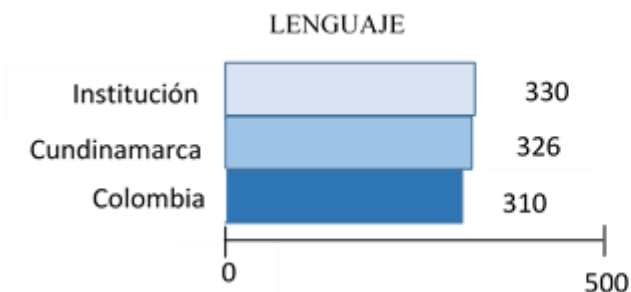


Ilustración 2 Reporte para excelencia año 2017. Promedio resultados de lenguaje 3° en el año 2016

Por su parte el reporte de la excelencia del año 2016, muestra que el desempeño promedio de los estudiantes de la I. E. D. El Carmen en las pruebas saber de lenguaje grado tercero fue inferior 15 puntos respecto el promedio nacional.

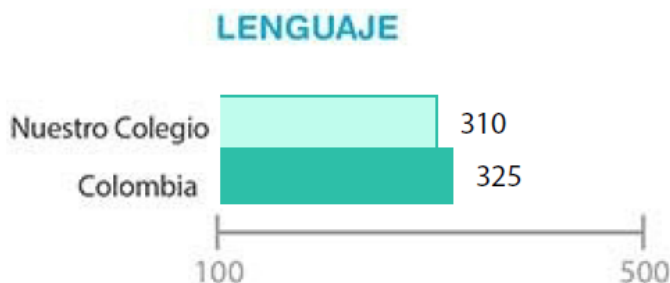


Ilustración 3 Reporte para excelencia año 2016. Promedio resultados de lenguaje 3° en el año 2015

El reporte del ISCE en el componente de desempeño, evidencia que el promedio de los resultados de las pruebas saber de lenguaje de grado tercero para los años 2015 y 2016 se encuentran en un desempeño mínimo al ser de 310 y 330 puntos respectivamente. Es evidente que aún se pueden mejorar los resultados si el porcentaje correspondientes a los niveles insuficiente y mínimo, sigue disminuyendo. De acuerdo con el ICFES (2015), en el nivel mínimo los estudiantes apenas “superan las preguntas de menor complejidad de la prueba para el área y grado evaluados” (p. 75). Esto es posible si se implementa una propuesta encaminada a mejorar el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes de los grados primero, segundo y tercero, correspondientes al nivel I según el agrupamiento de grados realizado por los estándares básicos de competencias establecida por el MEN.

Los mencionados resultados de la prueba de lenguaje de grado tercero, corresponden a preguntas de tipo literal, inferencial y crítico intertextual. En este sentido, una de las falencias de las prácticas de aula, radica en que el docente se enfoca en desarrollar la comprensión de lectura como un proceso que no requiere de planeación, muchas veces las actividades de comprensión, surgen producto de la improvisación, se desarrolla básicamente el nivel literal por medio de preguntas abiertas que se encuentran explícitamente en el texto, y finalmente, se carece de un proceso de retroalimentación, es decir, se evaluaba de acuerdo al número de preguntas

contestadas correctamente. Paradójicamente, los estudiantes lograban excelentes calificaciones. Eso era suficiente para el docente, pues se pensaba que ellos comprendían globalmente el texto.

Sin embargo, las pruebas saber demuestran una realidad completamente diferente. Para el ICFES (2006). La comprensión que los estudiantes deben lograr en las pruebas, está dado en tres niveles:

- El reconocimiento y la reconstrucción del sistema básico de significación, caso en el que el énfasis está puesto en la *comprensión literal* de los textos;
- La explicación del uso, que enfatiza en la *comprensión inferencial* de los textos;
- El posicionamiento *crítico* y la *intertextualidad*, que enfatiza en las posiciones críticas sustentadas a partir de los textos mismos y en la comprensión de la dimensión dialógica de ellos (p. 6).

1.3. PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN CLP

Desde la investigación pedagógica, las aplicaciones de pruebas diagnósticas se convierten en una forma de indagar sobre las necesidades e intereses de los grupos, por esta razón, dentro de la investigación se aplicó una prueba diagnóstica estandarizada de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP), a los estudiantes de los grados primero, segundo y tercero (nivel I) desde la cual se determinaron sus dificultades en torno a los procesos de comprensión de lectura en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual y partiendo del análisis de los resultados obtenidos se implementará como estrategia las unidades de comprensión para mejorar dichos procesos.

El grado primero de la sede rural La Isla, donde el proceso lector se encuentra en un estado de formación inicial y no poseen la habilidad de leer todas las palabras; razón por la cual fue necesario explicar la dinámica del test diagnóstico y hacer la lectura por parte de la docente de

algunos de los ítems de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva CLP para que los estudiantes la puedan resolver.

El nivel literal diseñado con 14 preguntas de relacionar: siete de imagen - palabra y siete de imagen - oración. En cuanto a las primeras, luego de explicar la forma de contestar, por ser palabras conocidas, el tiempo de responder y el resultado fueron favorables. En la segunda parte, ya se notó un poco más de dificultad. Sin embargo los resultados arrojan un 92% de respuestas correctas. Para el nivel inferencial la prueba plantea siete preguntas de relacionar imagen - oración y por distracción e imágenes similares, en algunos ítems hubo confusión arrojando un resultado de 73% de preguntas correctas. Por su parte el nivel crítico, aunque la docente leyó los ítems, en el momento de contestar se presenta mucha confusión, por la falta de atención, escucha y habilidad en el ejercicio; el resultado de preguntas correctas es de 49%.

De otra parte, el segundo corresponde a 40 estudiantes y se encuentran en las sedes rurales Gacha (5 estudiantes), La Puntica (4 estudiantes) y la sede urbana Gonzalo Jiménez de Quesada (31 estudiantes). En cuanto al nivel literal se encuentra con un promedio 69% de respuestas correctas, pero el 65% de los estudiantes no alcanzaron el 60% de asertividad. Por su parte en el nivel inferencial los estudiantes focalizados lograron un resultado del 57%. Y finalmente, el nivel crítico obtuvo un 61% de respuestas correctas. Es evidente que se requiere una intervención oportuna para fortalecer especialmente los niveles crítico e inferencial, que fueron los que presentaron un menor índice de asertividad.

En cuanto al grado tercero, se encuentra en la sede rural La Puntica y corresponde a seis estudiantes, cuatro niños y dos niñas, con edades que oscilan entre los siete y diez años. El nivel literal lo conformaron once ítems extraídos de tres lecturas de fácil comprensión, en las que los estudiantes debían relacionar palabras partiendo de la información suministrada en el texto y seleccionar la respuesta correcta en relación a cada enunciado. El 64% de los ítems fueron contestados correctamente por los estudiantes. Tres de los estudiantes obtuvieron un desempeño superior al 73%, mientras que la otra mitad estuvo entre 36% y 55% de asertividad. Estos

resultados permiten establecer que el nivel literal es en el que los estudiantes logran un mejor desempeño, pero aun así, se deben implementar acciones pertinentes para obtener mejores resultados. En cuanto al nivel inferencial y crítico intertextual, los estudiantes de grado tercero obtuvieron un promedio del 31% y 38% de respuestas correctas respectivamente.

1.4. ESTADO DEL ARTE

Se presenta a continuación una amplia consulta de referentes teóricos, publicaciones, investigaciones y libros relacionados con la práctica pedagógica, comprensión lectora y pensamiento. Esta recopilación teórica sobre el problema planteado constituye el estado del arte, que en palabras de Sampieri Et. Al. (2014) permite “conocer la situación actual de la problemática, lo que se conoce y lo que no, lo escrito y lo no escrito, lo evidente y lo tácito” (p. 466). El rastreo teórico que se presenta a continuación, representan los aportes que a nivel local, regional, nacional e internacional sirven de apoyo y referente para la presente investigación.

Titulo	Autor / Año	Dimensión / Subcategoría	Descripción	Aporte a la investigación
Reflexiones en torno a la sistematización de la práctica pedagógica (artículo)	Martha Eugenia Sánchez (2003)	Enseñanza / Reflexión pedagógica	<p>Expone una serie de reflexiones y experiencias relacionadas con la sistematización de la práctica pedagógica. Presenta un amplio nivel conceptual y reflexivo sobre la reflexión pedagógica y su importancia en el contexto educativo.</p> <p>La sistematización y reflexión de la práctica pedagógica, contribuye a la actividad cotidiana del rol del docente y a la creación de saber pedagógico relacionado con este proceso.</p>	Presenta un amplio referente teórico que sirve en la investigación para conceptualizar y sobre la sistematización y reflexión pedagógica. Es importante este primer aspecto de reflexión, pues es el camino hacia la transformación de la práctica pedagógica.
El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión (artículo)	Macarena Silva Trujillo 2014	Enseñanza / reflexión pedagógica Aprendizaje / Comprensión lectora	<p>El artículo tiene el objetivo de plantear la importancia de desarrollar la comprensión lectora en Latinoamérica. Más específicamente, resalta la necesidad de trabajar las habilidades de comprensión a la par de la decodificación. Como posible estrategia se propone comenzar con la enseñanza temprana de una serie de elementos que están en la base de la comprensión, como el vocabulario, la gramática y las habilidades complejas de lenguaje oral, poniendo énfasis en la competencia narrativa.</p>	Muestra la necesidad de implementar estrategias de comprensión que se adecuen a las necesidades de los entornos académicos, presenta un amplio marco teórico que se puede emplear para la toma de algunos referentes que enriquezca la construcción conceptual de la tesis.
El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque	Macarena Silva Trujillo 2014	Enseñanza / Reflexión pedagógica Estrategias pedagógicas	<p>El siguiente artículo tiene el objetivo de plantear la importancia de desarrollar la comprensión lectora en Latinoamérica. Más específicamente, resalta la necesidad de trabajar las habilidades de comprensión a la par de la decodificación. Como posible estrategia se propone comenzar</p>	La autora plantea un proceso importante en el reconocimiento de las palabras y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de preescolar, con diferentes estrategias formando un

Titulo	Autor / Año	Dimensión / Subcategoría	Descripción	Aporte a la investigación
en la comprensión (artículo)		Aprendizaje Niveles de comprensión	Describe una serie de elementos en la enseñanza temprana que están en la comprensión,	Plantea una serie de actividades para formar un lector competente desde temprana edad, aporte importante para la investigación.
La evaluación como actividad crítica de conocimiento.	José Manuel Álvarez Méndez	Enseñanza / Reflexión pedagógica Planeación	Álvarez, presenta una visión muy amplia sobre la evaluación; reflexiones pedagógicas sobre la importancia de llevar un proceso de evaluación formativa y continua y contextualizada al entorno de los estudiantes que permita tomar decisiones de manera oportuna.	Este texto es una oportunidad para reflexionar críticamente sobre el proceso de evaluación que se lleva al interior del aula de clase y ver cómo la evaluación no se constituye solo en una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje sino que debe estar presente durante todo el proceso formativo.
Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado (artículo)	Antonio Bustos Jiménez 2007	Enseñanza / Reflexión pedagógica Planeación Estrategias pedagógicas	En la presente investigación se evidencia carencias formativas de los docentes a la llegada a los centros rurales, las condiciones que viven en estas escuelas y la enseñanza allí impartida. La investigación es desarrollada en Andalucía durante el período 2003-2006 en colegios rurales de Educación Infantil y Primaria. El autor muestra en Los resultados un escenario real de una comunidad Educativa.	El autor presenta una amplia descripción de lo que es un aula multigrado en la zona rural, las carencias y fortalezas del contexto y de los docentes que llegan a laborar en ellas, dando a conocer una visión y similitud en los Ambientes en donde se desarrolla la investigación y propuesta.
La comprensión lectora en alumnos de tercer grado de la	Ramón Alberto Llanes Perea	Enseñanza / Estrategias pedagógicas	El objetivo de este trabajo de investigación fue practicar las estrategias de enseñanza de lectura para desarrollar la comprensión de textos en	Hace énfasis en el proceso de reflexión de la práctica pedagógica, en por qué el docente

Titulo	Autor / Año	Dimensión / Subcategoría	Descripción	Aporte a la investigación
escuela primaria.	2005	Reflexión pedagógica	cualquier asignatura que constituyen el plan de estudios de Educación Primaria y hacer un análisis de cómo se refleja en el aprovechamiento de los alumnos.	debe estar en constante cambio de estrategias que puedan hacer más evidente el desarrollo de habilidades en los estudiantes y sobre todo al planear una clase antes de interactuar con ellos para luego replantearse en el caso de que algún estudiante haya presentado alguna dificultad y así poder implementar otra estrategia.
Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? (Artículo)	Antonio Bustos Jiménez 2011	Enseñanza / Estrategias pedagógicas Planeación Reflexión pedagógica	En este artículo el autor analiza la perspectiva sobre investigación en escuela rural, argumenta sobre las posibilidades que existen sobre los espacios de investigación en éstas, basa su argumento en varias investigaciones y trabajos que reflejan la importancia de la su existencia y como a través de los docentes, los administrativos y hasta políticos puede ser reconocida, resalta la importancia de profundizar a través de estudios la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas multigrado como un espacio ambicioso para la investigación.	Desde la intención del autor, un aporte muy importante para nuestro trabajo es el resaltar la importancia de las escuelas rurales y su labor en cuanto al proceso enseñanza aprendizaje.
La investigación-acción en educación. (libro)	(2004)	Enseñanza / Reflexión pedagógica	Argumenta que la investigación-acción se ha desarrollado en el seno de un movimiento internacional. Redes cooperativas de profesores,	Orienta al docente para que sea quien guie la clase más no que sea la única persona con autoridad

Titulo	Autor / Año	Dimensión / Subcategoría	Descripción	Aporte a la investigación
		Estrategias pedagógicas	formadores de profesores e investigadores educativos se han establecido en el Reino Unido, Australia, Canadá, Alemania, Austria e Islandia, y hay indicios de la extensión del movimiento a los Estados Unidos y a España. La Classroom Action-Research Network [CARN (Red de Investigación-Acción en Clase)], basada en el Cambridge Institute of Education, en el Reino Unido, se estableció en 1976 para difundir las ideas relativas a la teoría y la práctica de la investigación-acción educativa y mantener en contacto a sujetos y grupos de forma regular.	sobre el conocimiento sino que tenga en cuenta los diferentes puntos de vista e interpretaciones divergentes dadas por los estudiantes en diferentes aspectos.
Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. (artículo)	Manuel Quílez Serrano Rosa Vázquez Recio (2004)	Enseñanza / Reflexión pedagógica Planeación Estrategias pedagógicas	Presenta una descripción y conceptualización de las aulas rurales multigrado, mitos, realidades y formas de enseñanza en estos centros educativos.	La investigación al ser desarrollada en un contexto rural con características de aula multigrado, el artículo presenta un referente teórico sobre cómo se da este proceso en las escuelas rurales, ventajas, desventajas y las posibilidades que brinda el proceso de enseñanza en este tipo de escuelas.
El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de	Luis Felipe Gómez 2008	Enseñanza / estrategias pedagógicas	El estudio en cuestión encontró que el desempeño de los estudiantes estaba estrechamente relacionado con los entornos socioeconómicos de sus familias; sin embargo,	El autor plantea en este artículo que no importa el contorno ni el contexto en el que el estudiante se desarrolle y tampoco que sea un

Titulo	Autor / Año	Dimensión / Subcategoría	Descripción	Aporte a la investigación
primaria (artículo)		Aprendizaje / Niveles de comprensión de lectura	En su investigación argumenta que algunos países han logrado un rendimiento escolar elevado de sus alumnos, de manera independiente de su nivel económico o cultural, lo que sugiere que se puede incrementar la calidad al mismo tiempo que la equidad (OCDE, 2002).	Propone estrategias para mejorar las habilidades lectoras en cualquier nivel económico o cultural, donde el docente debe ingeniárselas a través de su reflexión pedagógica el cómo poder desarrollar habilidades de lectura en los estudiantes que favorezcan su proceso de aprendizaje en sus primeros años de escolaridad
Metacomprensión y comprensión lectora (artículo)	Natalia Irrazabal 2007	Aprendizaje Comprensión de lectura Niveles de lectura. Pensamiento / Metacognición	En los últimos años, el estudio de los procesos metacognitivos desarrollados durante la lectura ha suscitado un interés creciente dentro del campo de la psicología del discurso. En este artículo se describe el estado actual de la investigación de la metacomprensión desde la perspectiva que conjuga los aportes de la teoría de la metacomprensión con aquellos provenientes de la teoría de comprensión de textos (Kintsch, 1988). El proceso de metacomprensión está formado por las fases de monitoreo y regulación. Desde la psicología del discurso se intenta entonces vincular el procesamiento metacognitivo en cada una de estas fases con los niveles de procesamiento en la lectura de textos. Los hallazgos experimentales en este campo apuntan no solo a	Desde la perspectiva de la autora, la metacomprensión ha hallado evidencia convergente que muestra que la habilidad de los lectores para monitorear y regular la comprensión lectora no es muy precisa. Sin embargo, la literatura también indica que estos niveles pueden ser mejorados tanto orientando la lectura hacia la construcción del modelo de situación como mediante la aplicación de estrategias como la relectura o el análisis de la estructura del texto P. 53

Titulo	Autor / Año	Dimensión / Subcategoría	Descripción	Aporte a la investigación
			describir el proceso lector sino también a aportar nuevas direcciones en la intervención para la mejora de la lectura en el ámbito educativo.	
Un aula de lectura y escritura comprensiva e integradora (artículo)	Valerie Ellery (2005)	Enseñanza / Reflexión pedagógica Aprendizaje / Niveles de comprensión	El enfoque de lectura y escritura comprensiva e integradora es un enfoque muy complejo que puede responder a las necesidades de una escuela rural multigrado en cuanto a la forma de currículo transversalizado de lectura y escritura, la evaluación continua y reflexiva sobre el proceso de aprendizaje y a un proceso de enseñanza que tenga en cuenta los niveles de lectura y escritura y el ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante. La lectura y escritura comprensiva e integradora y las rutinas de pensamiento en la implementación de las diferentes etapas de lectura y escritura, pueden lograr generar comprensiones de mayor complejidad en los estudiantes.	El trabajo investigativo debe responder a la necesidad de cómo transformar las prácticas de aula en una escuela multigrado a favor del desarrollo del proceso de comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico y además dar una serie de orientaciones de la forma en las que se debe abordar el proceso de enseñanza. En este sentido, el enfoque de lectura y escritura comprensiva e integradora se constituye en referente para la consolidación de la propuesta de intervención
Una aproximación semiótica empírica a la comprensión lectora (artículo)	Jorge Lagos, Ana María Soza, Sebastián Zepeda, Daniel Rojas	Aprendizaje / Niveles de comprensión	El artículo describe y analiza semióticamente, en el marco de los niveles de cooperación textual de Humberto Eco, la actualización del contenido de un ensayo literario realizada por estudiantes de ingreso 2010 a las carreras de Licenciatura de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá de	Sirve de sustento para la consulta de teorías y referentes conceptuales que consoliden la construcción del marco teórico.

Titulo	Autor / Año	Dimensión / Subcategoría	Descripción	Aporte a la investigación
	2014		Arica.	
Impacto de un programa de comprensión lectora (artículo)	Luis Felipe Gómez López, Juan Carlos Silas Casillas. 2012	Aprendizaje. Niveles de lectura.	Este proyecto de investigación, se llevó a cabo en México en una zona marginada de Jalisco, con la finalidad de mejorar la comprensión lectora de alumnos de segundo en la telesecundaria. La estrategia estuvo centrada en la enseñanza de estrategias para la comprensión, antes, durante y después de la lectura. . El impacto de la estrategia se midió con una prueba estandarizada: Comprensión Lingüística Progresiva (CLP) y, además, con los resultados favorables que obtuvieron los alumnos en la prueba ENLACE aplicada en 2011. Indicando que el desarrollo de la comprensión lectora facilita los nuevos conocimientos e impacta favorablemente en pruebas como las anteriormente mencionadas,	Permite determinar la pertinencia de la prueba estandarizada CLP, además ofrece herramientas a los docentes para mejorar la comprensión lectora.
Prácticas de lectura en el aula. Recopilación de experiencias (libro)	Ministerio de Educación Nacional 2014	Aprendizaje / Momentos de la lectura Enseñanza / Reflexión pedagógica Estrategias pedagógicas	Es una recopilación de experiencias pedagógicas articuladas teóricamente sobre el Analiza los proceso de lectura y escritura en el aula. En uno de sus capítulos presenta la importancia de los momentos de la lectura desde la perspectiva de Isabel Solé (1997) y Rosa Julia Guzmán (2010). Concepciones teóricas de este proceso de comprensión de lectura articulada	Aporta significativamente a la investigación experiencias Pedagógicas y referentes conceptuales sobre la importancia de realizar la comprensión de lectura en los momentos antes, durante y después de leer. De otra parte, da orientaciones

Titulo	Autor / Año	Dimensión / Subcategoría	Descripción	Aporte a la investigación
			con reflexiones didácticas y situaciones que se presentan en el aula de clase.	hacia reflexionar sobre el proceso de enseñanza realizado en aula de clase y sus repercusiones al no leer comprensivamente en los tres momentos. Adicional, ofrece criterios que se pueden tener en cuenta para diseñar estrategias pedagógicas que involucren la lectura en los tres momentos.
Estrategias docente para un aprendizaje significativo (libro)	Frída Díaz Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas 1999	Pensamiento / Metacognición conocimientos previos	Describe varias estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con el objetivo de facilitar el aprendizaje significativo en los estudiantes, tales como activación de conocimientos previos, el desarrollo de la metacognición, entre otras estrategias usadas por diferentes docentes en enfoque cognitivo contemporáneo y con excelentes resultados en el aprendizaje.	Ofrece una amplia descripción de estrategias para los docentes en favor de un aprendizaje significativo de los estudiantes, tales como conocimientos previos y metacognición, planteadas por los investigadores como subcategorías del pensamiento.
Las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica para mejorar la comprensión de lectura en el área de español de los estudiantes del grado	Andrea Chaparro	Pensamiento / Saberes previos Metacognición	Investigación desarrollada en una institución educativa distrital donde se han evidenciado Bajos resultados en las pruebas saber en el área de Lenguaje (ICFES, 2012 - 2014) y bajo rendimiento académico de los estudiantes de grado tercero. Tiene como objetivo, determinar la incidencia de las rutinas de pensamiento en el mejoramiento d la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítica,	Ofrece un resultado positivo en el uso de rutinas de pensamiento en la comprensión lectora.

Titulo	Autor / Año	Dimensión / Subcategoría	Descripción	Aporte a la investigación
tercero de primaria jornada tarde de la institución educativa distrital Alfonso Reyes Echandía de la localidad de Bosa (Tesis)			determinando su impacto favorable en el desempeño académico de los estudiantes.	
Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación (tesis)	Lyda Marcela Arévalo, Sonia Liliana Pardo, Romero María, Yolanda Quiazua Fetecua 2014	Pensamiento / saberes previos	Los investigadores en este documento analizan algunos aspectos del pensamiento en estudiantes de educación inicial, centrados en las prácticas del aula, como resultado de transformación en el proceso enseñanza aprendizaje. Emplean rutinas de pensamiento, con el fin determinar la pertinencia en el desarrollo del pensamiento Crítico	Los investigadores determinan que las rutinas de pensamiento se convierten en estrategias efectivas para desarrollar habilidades que evidencian el pensamiento crítico en estudiantes, siendo aporte importante.
La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar (artículo)	Montse Tesouro 2005	Pensamiento / Metacognición	En este artículo, la autora argumenta que el objetivo de enseñar las habilidades del pensamiento puede ser un complemento de los contenidos convencionales y no opuestos como hasta ahora. Por lo anterior afirma, que las personas desarrollan su pensamiento de manera deficiente; por lo tanto, se requiere desarrollar métodos que permitan mejorar esta habilidad.	El desarrollo de la metacognición es un proceso bastante complejo pues busca promover el esfuerzo del estudiante a recrear construcciones propias que le faciliten usarlas en el momento determinado en favor de su proceso formador. Por tanto el artículo orienta sobre

Titulo	Autor / Año	Dimensión / Subcategoría	Descripción	Aporte a la investigación
				la importancia de la metacognición en la escuela, donde el docente oriente en la construcción de esquemas y facilitar el aprendizaje permanente.
Aprendizaje basado en el pensamiento. Las rutinas del pensamiento en educación infantil (tesis)	Alba Buena Jorge 2016 - 2017	Pensamiento / Metacognición Aprendizaje / Comprensión de lectura / Niveles de comprensión	Para este documento, el autor, presenta en el marco teórico La conceptualización de pensamiento, su visibilización. Para ello propone las rutinas del pensamiento como herramienta, que permita el desarrollo del pensamiento, el razonamiento y la resolución de problemas, en Educación Infantil. Elaborando y analizando una intervención, realizada en el aula de niños de tres años.	El uso de las rutinas de pensamiento en la actualidad, generan una gran herramienta para el desarrollo y formación del conocimiento por tanto indagar sobre el uso de estas es primordial, y así conocer la pertinencia en el trabajo en desarrollo.
HACER VISIBLE EL PENSAMIENTO. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. (libro)	Ron Ritchhart, Mark Church, Karin Morrison (2004)	Pensamiento/ Saberes previos Metacognición	Es importante desarrollar una cultura de pensamiento en el aula de clase. Desarrollar el pensamiento y hacerlo visible, es un paso hacia la transformación de las prácticas de aula. Cuestionar, escuchar y registrar son procesos que sean llevado al interior del aula de diferentes formas, pero ¿estas acciones en realidad han desarrollado el pensamiento en mis estudiantes? El registro de las evidencias de aprendizaje y las manifestaciones del pensamiento en los	Sin duda alguna el libro HACER VISIBLE EL PENSAMIENTO de Ritchhart, Church y Morrison es un pilar fundamental en el marco teórico de la investigación ya que aporta una experiencia validada y un amplio referente conceptual sobre pensamiento. Hacer visible el pensamiento por medio de las rutinas de pensamiento contribuye a la

Titulo	Autor / Año	Dimensión / Subcategoría	Descripción	Aporte a la investigación
			<p>estudiantes, deben ser reflexionadas y documentadas con el fin de enriquecer el saber pedagógico.</p> <p>Las rutinas de pensamiento fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas formas de hacer visible el pensamiento, no solo se deben abordar como parte de un proceso formativo, deben estar latentes todo el tiempo para crear una cultura de pensamiento en el aula de clase, que integra a los estudiantes y docente en beneficio del desarrollo del pensamiento.</p> <p>Las prácticas de aula son un proceso dinámico que requieren de la flexión constante sobre la forma de enseñar y aprender; del fruto de estas reflexiones surge la necesidad de saber cómo piensan, comprenden y aprenden los estudiantes.</p> <p>En conclusión, hacer visible el pensamiento por medio de rutinas de pensamiento y compartir estas experiencias con pares pedagógicos, llevan de muchas maneras al docente a reflexionar sobre su quehacer pedagógico, generar planeaciones centradas en el desarrollo del pensamiento y a plantear investigaciones donde las intervenciones se centran en los procesos de enseñanza, pensamiento y aprendizaje.</p>	<p>consolidación de la intervención que se orienta en primer lugar a transformar las prácticas de aula desarrolladas por los docentes en el proceso de comprensión de lectura.</p>
Hacer visible el pensamiento:	Morales, M. &	Enseñanza	Este artículo recoge reflexiones a partir de los resultados de la investigación “La visibilización	El presente artículo se constituye en un gran referente para la

Titulo	Autor / Año	Dimensión / Subcategoría	Descripción	Aporte a la investigación
alternativa para una evaluación para el Aprendizaje (artículo)	Restrepo, I. (2015).	Aprendizaje Pensamiento	del pensamiento: una herramienta esencial en la evaluación para el aprendizaje”, con base en los conceptos de evaluación para el aprendizaje, evaluación formativa, Enseñanza para la Comprensión y visibilización del pensamiento.	investigación por la riqueza teórica y pedagógica de propuesta de intervención planteada. El recorrido expuesto para evaluar por medio d rutinas de pensamiento, el uso de matrices de evaluación y la implementación del marco de la enseñanza para la comprensión como estrategia de intervención, abre la puerta para tener presente la EpC como estrategia de transformación pedagógica en la investigación.

Tabla 1. Estado del arte.

La revisión y análisis del estado del arte permite a la investigación orientar la búsqueda de referentes teóricos y experiencias significativas implementadas en diferentes contextos educativos que sustentan los antecedentes y categorías y subcategorías planteadas. En este sentido, para el análisis de antecedentes en investigaciones pedagógicas relacionadas con la transformación de las prácticas de aula para fortalecer el desarrollo del proceso de comprensión de lectura (niveles literal, inferencial y crítico) en los grados primero, segundo y tercero de educación básica primaria, se realizó un rastreo que contempló experiencias investigativas a nivel regional, nacional e internacional, con el fin de obtener datos relevantes acerca de los enfoques teóricos y disciplinares, así como de las tendencias y perspectivas metodológicas; elementos que permiten la construcción de rutas metodológicas y un lenguaje apropiado para el planteamiento y desarrollo de la investigación.

Es así como los artículos relacionados con experiencias pedagógicas en aulas multigrado, permiten reconocer las características del entorno desde el cual se plantea la investigación, y con los aportes de (Sánchez 2003) sobre reflexión pedagógica, se identifica la importancia de analizar el proceso de enseñanza para lograr una transformación de las prácticas de aula. La transformación pedagógica permite fortalecer el proceso de comprensión lectora para lo cual se toma como referente los antecedentes, contextos, estrategias de intervención y análisis que se realizan en los diferentes artículos y tesis que conforman el estado del arte.

Finalmente, las estrategias de pensamiento planteadas por (Church et. al 2004), las características metacognitivas en el proceso de comprensión lectora desde la perspectiva de (Irrazabal 2007) y otros autores que argumentan sus experiencias pedagógicas al implementar el marco de la EpC en diferentes problemas que son objeto de investigaciones, permiten analizar sus antecedentes y determinar la pertinencia de direccionar acciones de transformación pedagógicas que involucran el desarrollo del pensamiento relacionado con el proceso de comprensión lectora.

1.5.JUSTIFICACIÓN

Reflexionar sobre las situaciones y problemáticas que enfrenta el docente en la práctica pedagógica es el primer paso para proponer alternativas de cambio que tenga repercusiones en la construcción del saber pedagógico y en el aprendizaje y pensamiento de los estudiantes. Es importante deconstruir la práctica en cada uno de los contextos educativos a fin de determinar las causas y posibles soluciones que permitan una transformación en el proceso de enseñanza. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2015) considera que

“la reflexión sobre la práctica que posiciona al maestro como un sujeto crítico, capaz de interrogar su quehacer pedagógico y, a partir de allí, encontrar las posibilidades para fortalecerlo, particularmente en lo que tiene que ver con la lectura y la escritura, planteando caminos de mejoramiento en los que leer y escribir adquieran sentido y se sitúen como prácticas socioculturales que se trabajan en la escuela, pero no solamente para ella” (p. 4)

En coherencia con lo anterior, surge un primer análisis de las prácticas de aula relacionada con la enseñabilidad del proceso de comprensión de lectura en las escuelas rurales. Estos centros educativos se caracterizan por ser escuelas multigrado, en las que un solo docente tiene a su cargo dos, tres o seis grados de forma simultánea, además, el proceso formativo está enfocado por un modelo de educación tradicional donde se tiene como mito que las dificultades que presenten los estudiantes en el aprendizaje, son consecuencia de ellos, más no del docente. En cuanto a las estrategias pedagógicas empleadas son repetitivas año tras año, carecen de continuidad, son descontextualizadas y carecen de retroalimentación.

Por consiguiente, estos aspectos generan ciertas dificultades en el proceso de enseñanza, especialmente en los grados de primer nivel (grados primero, segundo y tercero de educación básica) y repercuten negativamente en la comprensión de lectura de los estudiantes. Dificultades evidenciadas a través del análisis de los resultados de las pruebas saber de grado tercero y la prueba de complejidad lingüística progresiva (CLP).

En el caso particular de la sede urbana Gonzalo Jiménez de Quesada (aula monogrado), la principal dificultad que presenta este grupo, radica en que por la cantidad de estudiantes a cargo de una sola docente, presentan diversos intereses y motivaciones de aprendizaje, es allí donde emergen las falencias en la comprensión de lectura. De otro lado resulta imperativo reconocer que niñas y niños tienen características individuales propias que los diferencia no solo por su origen, sino por sus experiencias, sus talentos, sus intereses y sus desarrollos individuales.

Por la tanto, es importante fortalecer las estrategias de enseñanza de los docentes que permitan el desarrollo del pensamiento en torno a la habilidad para comprender globalmente un texto. La sumatoria de estos aspectos, genera dificultades que se extiende a otras asignaturas lo que conlleva al fracaso escolar de algunos de estos grados correspondientes al primer nivel establecido por los estándares de competencias del Ministerio de Educación Nacional.

En coherencia con lo anteriormente expuesto, la enseñanza del proceso de comprensión de lectura a niños y niñas en los inicios de su escolaridad, se ha visto como un gran reto ya que es un proceso muy complejo que debe ser atendido de la mejor manera por medio de estrategias didácticas y pedagógicas que hagan de este proceso, una etapa de alfabetización exitosa. En este sentido, la enseñanza requiere un ciclo de reflexión que permita analizar la práctica pedagógica y planear e implementar acciones que la transforme en beneficio del proceso de aprendizaje de la comprensión de lectura. El Ministerio de Educación Nacional (2014) expone que

“la experiencia de los maestros es valiosa y en un proceso de formación es necesario partir de su trayectoria y de sus prácticas de enseñanza concretas, para objetivarlas y hablar de ellas. El resultado puede ser que se fortalezcan, modifiquen, complementen o cambien por completo. Este proceso, aunque acompañado por otros, es individual, por eso solo se puede ofrecer una especie de carta de navegación que oriente a cada maestro para observarse a sí mismo y a su actuar” (p. 21).

En este sentido, la transformación pedagógica requiere del componente investigativo, que permita que el docente se investigue a si mismo, su función pedagógica y la necesidad de

intervenir el proceso de enseñanza; en el caso de esta investigación, la enseñanza del proceso de comprensión de lectura. La investigación acción como lo señala Elliott (2005), “sugiere que el objetivo de la reflexión consiste en mejorar la calidad de la acción en una determinada situación mediante la búsqueda de explicaciones y causas” (p. 180). Por esta razón, se debe realizar un ciclo continuo de reflexión, planeación, implementación y retroalimentación de la enseñanza en el contexto rural (aula multigrado) y urbano (aula monogrado).

Todo este proceso de reflexión pedagógica en torno a la enseñanza es importante porque la comprensión de lectura se constituye en un proceso fundamental de los diferentes momentos académicos a los que se enfrentan los estudiantes. Donde comprender de manera literal, inferencial y crítica permite la construcción de conocimiento. Razón por la cual, se deben intervenir oportunamente las prácticas de aula para obtener mejores resultados en los diferentes procesos académicos y se vean reflejados en los resultados de las pruebas externas.

La importancia del desarrollo de la lectura como proceso para decodificar signos y como proceso comprensivo tiene su importancia, en que al igual que la escritura, es un proceso indispensable en las demás asignaturas y momentos de la vida cotidiana. El Ministerio de Educación Nacional (1998), en los lineamientos curriculares para lengua castellana, define la lectura como

“un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Leer es ir más allá del concepto que forma el conjunto de símbolos y signos juntos presentes en la escritura; leer implica inferir y comprender lo que el autor pretende comunicar” (p.49).

En este orden de ideas, acercar al niño a un texto le permite relacionar los conocimientos previos con los obtenidos en la lectura, mediante estrategias pedagógicas en los momentos antes, durante y después de la lectura. Lo cual lo lleva a hacer un seguimiento detallado y a formar su propio concepto propiciando un aprendizaje significativo, donde la comprensión permite

considerar la lectura como un proceso constructivo, con el objetivo de interactuar, conocer y argumentar un contexto y no como el simple hecho de decodificar palabras en el mismo.

Dicho con palabras de Flórez y Gómez (2013) “el lenguaje constituye una parte sustancial de la teoría que del mundo tiene todo ser humano y obviamente juega un papel central la lectura”. Por esta razón el lenguaje es considerado como un conjunto de signos, señales, imágenes y sonidos que transmiten un mensaje con sentido completo, la lectura como el camino que dirige a una comunicación asertiva.

Por lo anterior leer, hace parte fundamental en la vida del ser humano, pues éste se encuentra en constante interacción con la palabra escrita, desde la cual se adquiere conocimientos e informaciones que lo hacen parte de su medio y de las diferentes manifestaciones sociales y culturales. Esta es la razón por lo cual se busca interactuar con los protagonistas en la escuela (docente - estudiantes), para que desde su realidad, se generen estrategias pedagógicas que enlacen los conocimientos, sus necesidades de aprendizaje y la interacción con su entorno. De este modo, la lectura cumple con una función socio – cultural y pedagógica desde la cual, el niño y su familia pueden comprender y transformar la realidad, ya que leer se hace indispensable en cualquier momento y espacio de la cotidianidad.

Es así, como al reconocer las habilidades del lenguaje y la necesidad de transformar el proceso de enseñanza de comprensión de lectura, se hace necesario diseñar estrategias pedagógicas mediadas por el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC) que permita el desarrollo de estas habilidades. La EpC permite una planeación transversal a las diferentes asignaturas y a los grados que conforman el aula de clase. Adicionalmente, al transformar las prácticas de aula por medio del enfoque de la EpC e implementar diferentes rutinas de pensamiento, es posible hacer visible el pensamiento del estudiante, y de esta manera articular los saberes previos con el contenido de la lectura para generar comprensiones de tipo literal, inferencial y crítica que contribuyan a la construcción de conocimiento mediante el desarrollo de procesos metacognitivos.

En consecuencia con lo anterior y teniendo en cuenta la importancia de fortalecer el proceso de comprensión de lectura en sus tres niveles, surge la siguiente pregunta que orientará el proceso de esta investigación:

1.6. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer el proceso de comprensión de lectura (nivel literal, inferencial y crítico) en los grados primero, segundo y tercero de educación básica en la I. E. D. El Carmen del municipio de Guachetá?

1.7. OBJETIVOS

1.7.1. OBJETIVO GENERAL

Transformar las prácticas pedagógicas mediante un ejercicio reflexivo que involucre una propuesta pedagógica para fortalecer el proceso de comprensión de lectura (nivel literal, inferencial y crítico) en los grados primero, segundo y tercero de educación básica en la I. E. D. El Carmen del municipio de Guachetá.

1.7.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Realizar un ejercicio reflexivo de la práctica pedagógica relacionada con el proceso de enseñanza de comprensión de lectura.
2. Caracterizar el proceso de comprensión de lectura en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes de nivel I de la I. E. D. El Carmen.
3. Diseñar una propuesta pedagógica que transforme el proceso de enseñanza y fortalezca la comprensión lectora en los estudiantes.

CAPITULO II

2. MARCO TEÓRICO

Los fundamentos teóricos que se presentan a continuación son ejes principales para llevar a cabo la investigación planteada. Es una mirada reflexiva y crítica a la luz de diferentes autores hacia el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual en los grados primero, segundo y tercero de educación básica primaria. En este sentido, es importante articular la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento en torno al proceso de lectura que permitan dar sentido a las interacciones de aula y transformar principalmente el proceso de enseñanza.

Por consiguiente, el marco teórico se divide en las tres categorías de análisis: práctica pedagógica, comprensión de lectura y conocimiento, sustentado teóricamente cada una de las subcategorías inicialmente planteadas en la investigación y argumentadas desde la teoría y las vivencias de la práctica pedagógica. Para llevar un hilo conductor y comprender la relación de cada sustento teórico con respectiva categoría de análisis, está diseñado un esquema conceptual que facilita su lectura.

2.1.LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Para la investigación, la práctica pedagógica se fundamenta desde la reflexión pedagógica, la cual evidencia una transformación en la enseñanza de la comprensión de lectura dentro del contexto de aula de características multigrado y monogrado. Una transformación pedagógica que requiere de una estrategia pertinentes con el contexto, las características del aula y las particularidades del grupo de estudiantes hacia las cuales van dirigidas. Es así donde el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y las rutinas de pensamiento, son un enfoque que permite la transversalidad e integralidad tanto de contenidos como de cursos que comparten el mismo espacio, convirtiéndose en estrategias pedagógicas pertinentes para el aula multigrado.

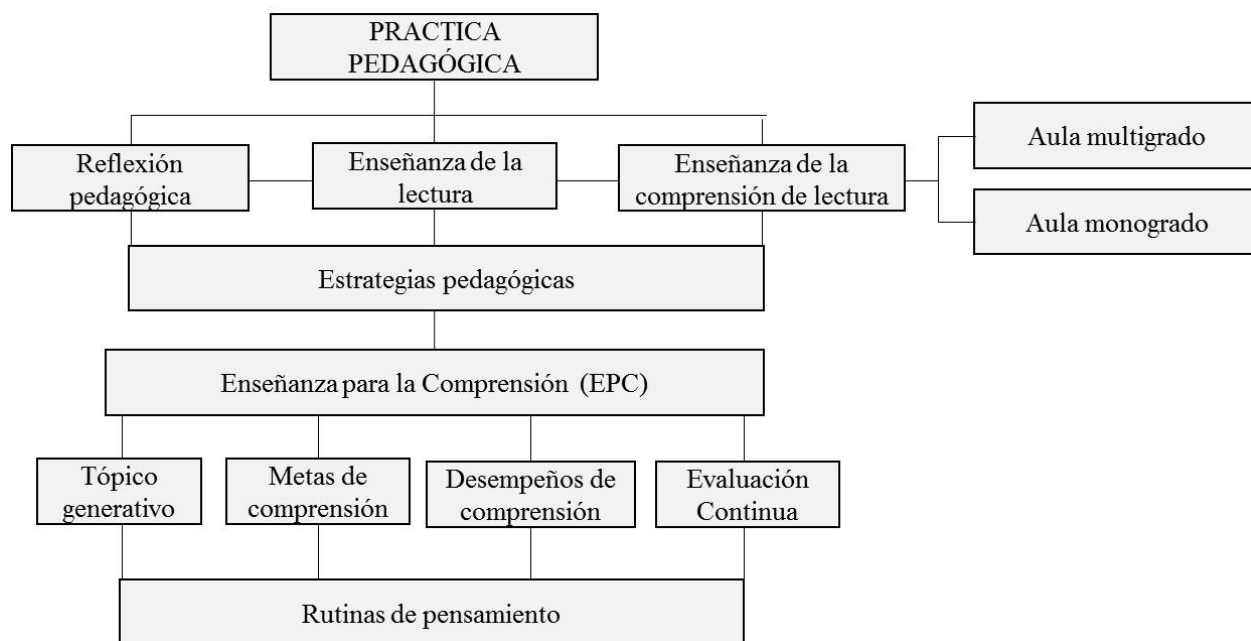


Ilustración 4 Estructura de los referentes teóricos relacionados con la categoría de práctica pedagógica.

2.1.1. REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La reflexión pedagógica es una actividad propia de los docentes sobre su proceso de enseñanza y surge de la necesidad de resignificar su labor en el aula para darle más relevancia y sentido a su quehacer mediante un ejercicio de análisis y reconstrucción de la misma. Todo este proceso inicia con el registro sistemático en el diario de campo de las acciones que cotidianamente se realizan dentro de este proceso. Pero definir la reflexión de la práctica pedagógica es una tarea compleja. Para Sánchez (2003) la reflexión pedagógica

“es un momento muy valioso pues significa un encuentro con la experiencia llevada a cabo. Este permite el volver sobre la práctica pedagógica y plantear problemas, necesidades, así como diseñar las formas de resolverlos. Es un espacio para rectificar las acciones que considera no estuvieron bien, buscar apoyo bibliográfico o bien técnico que le permita mejorar la práctica pedagógica llevada a cabo” (p. 17).

De este modo la reflexión sobre la práctica pedagógica se convierte en el medio para transformar en el aula el proceso de enseñanza, cuyos resultados se ven reflejados en el aprendizaje de los estudiantes. Esta reflexión brinda la oportunidad de investigar y generar propuestas de intervención capaces de implementar estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades de los estudiantes y del contexto y aporten a enriquecer el saber pedagógico.

Bajo la perspectiva de la reflexión pedagógica pierde validez la idea que el rol del docente es el de transmisor de conocimientos y en consecuencia surge la imagen de un docente mediador en la reflexión, la construcción y la reconstrucción de conocimiento, acercando a los estudiantes al conocimiento de sus habilidades y comprensiones en relación con el mundo que los rodea. La reflexión realizada es fruto de la sistematización en el diario de campo, y es la base del cambio, de la innovación. El encuentro del docente consigo mismo le permite la deconstrucción y reconstrucción de la práctica pedagógica, que junto con la teoría se entrelazan para de esta manera, construir la actividad pedagógica desde la realidad y vivencia cotidiana del docente (Sánchez 2003).

En coherencia con lo anterior Erazo (s.f.) propone que “la pedagogía como saber le permite al docente reflexionar acerca del sentido de sus prácticas: qué enseñar y para qué hacerlo y cómo llevar a cabo estos propósitos”. La reflexión pedagógica hace parte de los dilemas éticos de la profesión docente y cobra importancia cuando a partir de esta se generan acciones de cambio y transformación.

2.1.2. ENSEÑANZA DE LA LECTURA

La lectura juega un papel fundamental en la formación del individuo como sujeto social que requiere de la comunicación como instrumento para la socialización. La lectura se constituye como un proceso que se complementa con la escritura, pues debido a la lectura, la escritura toma vida, formando un proceso cíclico que se retroalimenta el uno con el otro, sin desconocer la oralidad debe desarrollarse en forma integrada. El ser orador lo constituyen las habilidades de

hablar y escuchar y se cruza transversalmente con la escritura y la lectura, de ahí la importancia que tiene la oralidad dentro del desarrollo en la escuela.

Todo esto conduce a reconocer el proceso de enseñanza y aprendizaje como un espacio en donde se debe valorar al niño como un ser multidimensional y desarrollar integradamente los procesos de formación humana. Por consiguiente, la lectura debe desde sus inicios, orientarse en aspectos básicos donde el estudiante “lea bien”, (decodifique) y comprenda lo que lea. “Si no se desarrollan al mismo tiempo o uno se desarrolla más que el otro, no se hace lectura” Guzmán (2009 p. 16). Leer también es comprender y tener juicio crítico para hacer de ese texto que es leído, un instrumento de interiorización de información.

En este sentido, reconociendo la importancia de la lectura, la enseñanza de la lectura es un proceso que reviste de un amplio grado de complejidad. Inicialmente las prácticas de enseñanza como las define Guzmán (2014) se basaban en

“en la imitación y la copia de modelos. Esta posición con respecto a la enseñanza encuentra total concordancia y coherencia con la aplicación de métodos tradicionales que basan el aprendizaje a partir de los sentidos, bien sea mediante la percepción visual (método alfabético), o en la percepción auditiva (métodos fonético y silábico), reforzado con el reconocimiento de las letras a través de lo táctil”. (p. 382)

En coherencia con lo anterior, las prácticas de aula realizadas antes de la investigación tenían estas características. Eran prácticas pedagógicas repetitivas, enfrascadas en un modelo tradicional que generaba bastantes dificultades por las características del aula. Esta dinámica de enseñanza no permitió avances significativos en el proceso de enseñanza como se venía desarrollando tradicionalmente, aspectos que se evidenciaron con el análisis de diferentes resultados de pruebas externas e internas, además de un proceso autoreflexivo de la práctica pedagógica.

Es así como el grupo investigador inicia, luego de reflexionar sobre las prácticas de aula que se adelantan con cada grupo y teniendo en cuenta las características del contexto, escuelas rurales multigrado; un análisis sobre diferentes estrategias y métodos que sean funcionales para el contexto descrito y la problemática planteada anteriormente. Fruto de esta búsqueda es el enfoque de enseñanza para la comprensión que en palabras de Barrera & León (2014) es “una invitación a reflexionar sobre nuestro trabajo en el aula y en la institución de una manera diferente, a utilizar un lenguaje común y nos invita a trabajar en equipo, utilizando una serie de conceptos organizados alrededor de la práctica”. (p.27)

2.1.3. LA ENSEÑANZA DEL PROCESO DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN EL AULA MULTIGRADO.

Una de las principales actividades de la escuela es enseñar a leer y a escribir. Es por esto que algunos docentes basan su método de enseñanza en el constructivismo, con estrategias innovadoras que centran el interés en el estudiante y parten de los saberes previos, convirtiéndolos en el origen de cada proceso de enseñanza. Sus estrategias están orientadas hacia el desarrollo cognitivo y metacognitivo del niño, las cuales se apoyan en teorías que enriquecen la labor docente, ya que según afirma López (2010) “el conocimiento es una construcción, y como tal refleja principalmente el tipo de dilemas que los seres humanos enfrentan en el curso de su experiencia. No se origina en la simple actividad de los sentidos, ni comienza en una mera acumulación de datos, sino con algún problema”. (p. 28)

Sin embargo, las características del entorno en la que se realiza la investigación, aulas multigrado, llevan al docente a realizar una planeación muy superficial, caracterizada por diseñar actividades de cada tema contenido en el plan de estudios y que no tiene una trascendencia dentro del aprendizaje de los estudiantes. La planeación tampoco responde a las necesidades de los estudiantes en cuanto al proceso de lectura y comprensión, relegándolo a un segundo plano; por cuanto un solo docente tiene que atender procesos formativos en dos, tres o hasta seis grados

simultáneamente. Por esta razón es indispensable generar una propuesta que transforme el proceso de enseñanza.

En un aula multigrado, de acuerdo con Campos (2015) “la sesión de aprendizaje implica una preparación especial y compleja. El reto principal del sistema en la educación multigrado y del docente está en: planificar, preparar y desarrollar una sesión de aprendizaje que conjugue un conocimiento para tres niveles educativos.” (p. 15).

Las condiciones de las aulas en las que se interviene con la presente investigación son un gran desafío para el docente, ya que las únicas herramientas pedagógicas para enseñar a leer y a escribir con que se contaba, era un conjunto de actividades que se repetían año tras año, sin tener en cuenta las necesidades de cada grupo de estudiantes y dejando vacíos conceptuales, principalmente en lectura que se reiteraban frecuentemente. Para Bustos (2013) esta situación “hace que los procesos de enseñanza y aprendizaje se generen en un contexto en el que la diversidad cronológica del alumnado condiciona en gran medida las iniciativas didácticas”. (P. 39). Pero ante la problemática presentada, en la enseñanza de los procesos en mención, se requiere de una deconstrucción de la práctica pedagógica para analizar cada componente, investigar las situaciones problemáticas, intervenirlas, evaluar y retroalimentarla constantemente, además de centrarse como lo señala Guzmán (2014), en comprender qué y cómo aprenden los niños es trascender en la enseñanza y ponerse al otro: el del aprendizaje.

En coherencia con lo anterior Ferreiro & Teberosky (1991) afirman que “el niño llega a la escuela con un notable conocimiento de su lengua materna, que utiliza en sus actos de comunicación cotidianos” (p. 26). Por consiguiente, el docente requiere continuar con este proceso que inicia desde el hogar sin desconocer los avances en el proceso comunicativo que se va formalizando a medida que crece y se desarrolla, generando conocimientos y representaciones cognitivas del entorno que lo rodea. Saberes que son la base para los conocimientos, destrezas y habilidades que desarrollará desde el inicio de su etapa escolar.

2.1.4. LA ENSEÑANZA DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL AULA MONOGRADO.

Teniendo en cuenta la importancia de leer, en todas las edades se torna de mayor importancia formar este hábito en los grados de educación inicial ya que son la base del proceso, por tanto, en estos primeros años el docente requiere motivar el estudiante, para que con diversas estrategias adquiera ciertas conductas un aprendizaje rodeado de múltiples experiencias que desarrollen habilidades.

Pero este proceso se torna complejo y difícil de hacer seguimiento personal y respetar los ritmos de aprendizaje cuando en el aula hay gran cantidad de estudiantes como es el caso del aula monogrado descrita en esta investigación pues por ser zona urbana el número de estudiantes matriculados para cada grado en ocasiones sobrepasa del indicado en el Artículo 11 del decreto 3020 del ministerio de educación nacional que especifica “Para la ubicación del personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural.” Por lo tanto, la cantidad de estudiantes por aula es muy numerosa, es una población flotante lo cual hace un poco más difícil atender e identificar las necesidades que tienen ellos en sus procesos de alfabetización inicial además no son los mismos estudiantes que inician el año escolar.

Por esta razón al ser un aula tan numerosa se ven truncados los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto se refiere a su comprensión de lectura debido a que no hay el espacio ni el tiempo adecuado para hacer un proceso significativo de retroalimentación y seguimiento oportuno para cada estudiante que ayuden a fortalecer y potenciar estos procesos. Además, las estrategias utilizadas en las diferentes actividades requieren de un tiempo más largo que permita hacer una socialización entre el grupo de estudiantes y así evidenciar sus procesos de pensamiento es decir que sean sujetos activos de su proceso educativo y formativo.

En el aula multigrado, aunque se cuenta con un solo grado escolar se presentan heteronomías producto de la diferencia de edades, ritmos de aprendizaje y características

sociales, culturales y económicas. Estas diferencias generan un ambiente en el que el docente debe diseñar estrategias pedagógicas particulares y flexibilizar las actividades planeadas con el fin de atender las necesidades educativas de cada grupo de estudiantes.

En el caso particular de la enseñanza de la lectura, se pueden diseñar estrategias transversales a cada ritmo de aprendizaje que integre a los estudiantes del aula y permita desarrollar la habilidad de comprensión con estrategias diferenciadas acordes a sus necesidades. Las actividades de lectura en el aula monogrado posibilitan generar comprensiones sobre lo leído y construir conocimiento partiendo del saber individual y colectivo.

2.1.5. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICA

Para la investigación, las estrategias pedagógicas constituyen la columna vertebral del proceso de transformación de la práctica docente, pues finalmente, reflexionar en torno a la práctica y consolidar alternativas de cambio, son acciones que repercuten directamente en el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Las estrategias pedagógicas que emergen en la investigación se enfocan a consolidar una propuesta de comprensión de lectura que fortalezca los niveles de lectura literal, inferencial y crítico en los estudiantes mediante el uso de herramientas de desarrollo de pensamiento basadas en el marco de la Enseñanza para la Comprensión.

Por consiguiente, enseñar a leer y desarrollar el proceso de comprensión se convierte en un reto basado en diferentes estrategias consultadas o diseñadas por los docentes, que de acuerdo al contexto en el que se implementan generan procesos de aprendizaje exitosos o acciones que requieren ser retroalimentados continuamente para generar experiencias de aprendizaje significativas en cuanto al proceso de lectura y comprensión. Para Solé (1998) las estrategias de comprensión de lectura “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.” (p. 59).

En consecuencia, las estrategias pedagógicas a las que se refiere la investigación constituyen una indagación sobre un conjunto de herramientas para que los estudiantes al leer puedan comprender literal, inferencial y críticamente la información contenida en el texto. Estrategias basadas en el desarrollo de pensamiento mediante actividades de pensamiento que enlacen saberes previos y construidos anteriormente para generar nuevas experiencias de aprendizaje logradas por medio de la lectura. Al respecto (Solé 1998) sugiere que las actividades cognitivas que deberán ser fomentadas mediante las estrategias para que el lector comprenda lo que lee. Para lograr este propósito, se debe comprender los propósitos de la lectura, activar y aportar los conocimientos previos, establecer los propósitos personales de la lectura, evaluar la consistencia del contenido que expresa el texto y relación con los conocimientos previos, comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión periódica y autointerrogación, y finalmente elaborar y probar hipótesis, predicciones y conclusiones. Toda estrategia pedagógica debe ser evaluada a lo largo del proceso de implementación y realizar ajustes oportunamente con el fin de consolidar un proceso de enseñanza eficiente que permita reconocer las problemáticas en los contextos.

2.1.6. LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

La comprensión es un proceso que se desarrolla mediante diferentes formas de desarrollo de pensamiento y se encaminan hacia la construcción y apropiación de un nuevo aprendizaje en un ejercicio meta cognitivo que requiere la activación de los saberes previos y su relación con los nuevos conocimientos. En este sentido Perkins y Blythe (1994) concluyen que “la comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema, sino que, al mismo tiempo, la aumenten”. Mediante la comprensión se pueden lograr aprendizajes significativos que permiten la relación con la realidad.

La Enseñanza para la Comprensión (EpC) es un enfoque pedagógico que permite desarrollar la comprensión partiendo de los conocimientos previos para resolver nuevas situaciones y lograr nuevas comprensiones o conocimientos. El estudiante que desarrolla

unidades de comprensión, puede mediante un ejercicio metacognitivo, generar comprensiones más complejas sobre un determinado tópico que se evidencia cuando realiza diferentes tipos de relaciones y conexiones con su entorno, saberes previos y nuevos conocimientos; además de reflexionar sobre lo leído y plantear preguntas para enriquecer su aprendizaje. Para Blythe (1998) comprender es “poder llevar a cabo una diversidad de acciones o desempeños que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora” (p. 40).

En coherencia con lo anterior la EpC busca generar una cultura de desarrollo del pensamiento por medio de diversas estrategias y rutinas de pensamiento que permitan hacer visible lo que piensan y comprenden los estudiantes frente a lecturas realizadas. Para lograr estos propósitos el marco conceptual de la Enseñanza para la comprensión lo fundamenta cuatro etapas claves: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua.

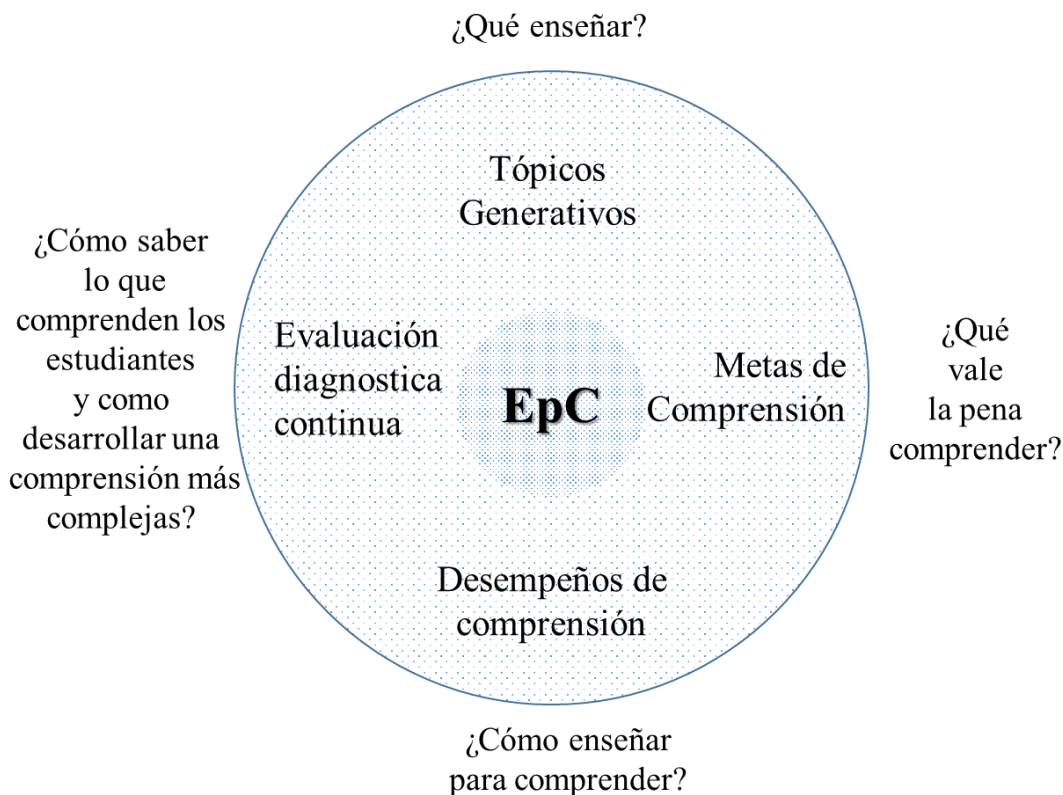


Ilustración 5. Elementos del marco de la enseñanza para la comprensión. Construcción propia.

2.1.6.1. TÓPICOS GENERATIVOS

Los tópicos generativos de las unidades de comprensión en el marco de la EpC los pueden construir los contenidos propuestos por la institución en el currículo o algún tema, cuestión, concepto o idea que sea de interés en los estudiantes y contribuyan a su formación y corresponden a la pregunta ¿qué se debe enseñar? Los tópicos generativos para (Blythe 1998) deben ser centrales para una o más disciplinas, sean atractivos a los estudiantes, accesibles para la gran cantidad de recursos que permitan al estudiante investigar el tópico, permita la conexión con otros tópicos y con la experiencia de los estudiantes y despierten el interés del docente. (p. 44).

Para Barrero & León (2014) los tópicos generativos “representan los conceptos, ideas o eventos centrales sobre los que nos interesa que los estudiantes desarrollen comprensión. Los Tópicos generativos van a la esencia de cada disciplina” (p. 29). Estos permiten establecer una serie de conexiones entre los contenidos de la disciplina con otras disciplinas, los intereses tanto de los estudiantes como de las vivencias y experiencias de los actores educativos.

Los tópicos generativos deben representar coherencia con los demás elementos de la Enseñanza para la Comprensión y deben ser centrales e ir a la esencia de la disciplina, asequibles para los estudiantes, es decir, que además de representar un desafío para los estudiantes, se puedan abordar a profundidad, generen motivación e interés en ellos y se puedan relacionar con otras disciplinas y con el mundo real.

2.1.6.2. METAS DE COMPRENSIÓN

Las metas de comprensión se pueden plantear en forma de enunciado o pregunta y corresponden a los aspectos más importantes e imprescindibles que deben comprender los estudiantes. Estas deben ser claras, centrales y concretas. Blythe (1998) propone las siguientes características de las metas de comprensión:

- Identifican los conceptos, procesos, y las habilidades que quedan comprender los estudiantes.
- Se ocupan de los aspectos centrales del tópico generativo.
- Están definidas hacia lo central y significativo de lo que se quiere enseñar.
- Deben tener en cuenta las dimensiones de la comprensión.

Por su parte Barrera & León (2014) definen las metas de comprensión como “las comprensiones que el docente espera que sus estudiantes alcancen durante un determinado tiempo (un semestre, bimestre o inclusive un año) y dan sentido a las acciones que les piden a sus estudiantes realizar”. (p. 28). En este sentido las metas de comprensión se constituyen en los propósitos que debe alcanzar el estudiante y responden al conocimiento central de las disciplinas.

2.1.6.3. DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

Los desempeños de comprensión los constituyen el conjunto de estrategias y actividades de pensamiento que deben ser abordados por los estudiantes para lograr las comprensiones planteadas en las metas de comprensión. De acuerdo con Blythe (1998) los desempeños de comprensión “le exigen al estudiante ir más allá de la información dada con el propósito de crear algo nuevo reconfigurando, expandiendo y aplicando lo que ya saben, así como extrapolando y construyendo a partir de esos conocimientos” (p. 88).

De este modo, los desempeños de comprensión refieren el uso de los saberes previos que posee el estudiante como base en la estructuración de conocimiento, poniendo en práctica la propia comprensión y resolviendo diferentes problemas. Llegar a la comprensión sobre un determinado tema o situación se realiza en tres fases: etapa de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis. La etapa de exploración emerge al inicio de la unidad de comprensión y sirven según Wiske (1999) para que “los alumnos vean conexiones entre el tópico generativo y sus propios intereses y experiencias previas” (p. 21). La investigación guiada se desarrolla con habilidades tales como la observación, el registro de datos, el uso de un

vocabulario adecuado y la síntesis de diversas fuentes de información en torno a pregunta específica a la meta de comprensión. La investigación guiada para Barrero & León (2014) se “enfoca en aquellas experiencias de aprendizaje que ayudarán a los estudiantes a construir conocimiento” (p. 30). Por último, el proyecto final de síntesis es la forma en la que los estudiantes al final de la unidad de comprensión demuestran su comprensión sobre el tema o lectura abordada.

Estas etapas deben ser secuenciales promoviendo el análisis, reflexión, desarrollo y la visibilización del pensamiento en los estudiantes y como este va cambiando a medida que desarrollan las metas de comprensión. En sí los desempeños de comprensión son actividades que promuevan el pensamiento en los estudiantes y los lleva a realizar una triangulación entre saberes previos – pensamiento – nueva información proveniente de la lectura experiencias para la generación de nuevo conocimiento reflejado en la comprensión.

2.1.6.4. EVALUACIÓN DIAGNOSTICA CONTINUA

En el marco de la Enseñanza para Comprensión la evaluación es un proceso continuo que requiere de una retroalimentación pertinente, oportuna y permanente de los desempeños de comprensión para logara comprensiones más profundas. La retroalimentación puede ser realizada por el docente, compañeros o el mismo estudiante. Blythe (1998) define las siguientes características claves de la evaluación diagnóstica continua:

- Clara y explícita enunciada al principio de cada desempeño de comprensión.
- Pertinente (estrechamente vinculada a las metas de comprensión).
- Proporcionada con frecuencia, desde el inicio hasta a conclusión de la unidad.
- Proporcionar a los estudiantes información sobre el resultado de los desempeños previos y frente a la posibilidad de mejorarlos. (p. 118)

La evaluación bajo la perspectiva de la EpC es un proceso cíclico que no recae exclusivamente en los estudiantes, también se debe valorar y retroalimentar la práctica

docente, la misma unidad de comprensión y los diferentes factores que intervienen en este proceso. Barrero & León (2014) y son muy precisas al considerar la evaluación diagnóstica continua como

“un conjunto de ciclos de retroalimentación centrados en la comprensión, que utilizan estudiantes y maestros a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para apoyar dicho proceso. Estos ciclos incluyen estrategias y herramientas variadas para ayudar a avanzar la comprensión y cuenta con criterios y estándares claros y de calidad (p. 31)

2.1.7. LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO

Un componente importante en el marco de la Enseñanza para la Comprensión es hacer visible el pensamiento, y este logra mediante la implementación de rutinas de pensamiento. Estas actividades de pensamiento hacen referencia a un conjunto de estrategias repetitivas que buscan potenciar el desarrollo cognitivo. En este sentido Sarradelo (2012) considera que el objetivo de las rutinas de pensamiento es “promover un aprendizaje basado en la comprensión profunda, el uso activo del conocimiento y el pensamiento crítico y creativo”. (p. 17)

En coherencia con lo anterior las rutinas de pensamiento permiten el desarrollo de comprensiones de mayor complejidad sobre un determinado tópico ya que promueven el fortalecimiento de procesos cognitivos y metacognitivos. Para Salmo (2009) “las rutinas de pensamiento son una provocación continua para justificar, profundizar, cuestionarse. De este modo, se convierten en el motor de pensamiento y, con el tiempo, se utilizan de modo natural” (p. 65). Las rutinas implementadas en la investigación reflejan un gran aporte al proceso de comprensión de lectura pues su desarrollo se puede realizar en los diferentes momentos de la lectura generando en los estudiantes interés y expectativa por la lectura, predicción de los acontecimientos y evaluación del proceso de comprensión. Se puede considerar las rutinas de pensamiento como estrategias funcionales tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje. Al respecto Ritchhart et al. (2014) considera que

“las rutinas de pensamiento operan como herramientas de pensamiento, deben ser útiles tanto a los estudiantes como a los docentes. En lugar de ser simplemente actividades que ayudan a los docentes “enganchan” a los estudiantes de manera activa, las rutinas de pensamiento son herramientas que los estudiantes pueden utilizar para apoyar su propio pensamiento. En realidad el verdadero propósito de las rutinas es promover el desarrollo de los estudiantes como pensadores y como aprendices”. (p. 87)

De esta manera las rutinas de pensamiento son una estrategia que no necesariamente deben estar referenciadas por diferentes teóricos; también pueden ser diseñadas e implementadas por docentes, lo importante es generar una cultura de pensamiento en torno a las necesidades de los estudiantes en relación con su contexto. Salmon (2009) refiere que “la implementación de rutinas de pensamiento ayuda a los maestros a generar pensamiento y a pensar acerca del pensamiento de modo intencional”. (p. 66). El siguiente cuadro muestra las rutinas de pensamiento implementadas en las unidades de comprensión desarrolladas dentro del proceso de enseñanza con el fin de fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes pues como lo sostiene (Guzmán 2014) las rutinas de pensamiento son una invitación para que los niños saquen a luz su pensamiento y exterioricen lo que piensan.

Tipo de rutina de pensamiento	Rutina de pensamiento	Características
Rutinas para presentar y explorar ideas	Ver – Pensar – Preguntarse	Se presenta una imagen relacionada con la lectura al grupo de estudiantes, la cual debe ser observada detalladamente y luego en un formato escribir ¿Qué observas?, ¿Qué crees que está sucediendo? y (que te preguntas). Como estrategia para desarrollar la comprensión de lectura, ver, pensar y preguntarse se implementa en el momento antes de la lectura para explorar saberes previos y establecer conexiones entre lo que observa y lo que posiblemente trate la lectura. Ritchhart et al (2014) afirma que “esta rutina enfatiza la importancia de la observación

		como cimiento para el siguiente paso: pensar e interpretar” (p. 98). Procesos fundamentales en la comprensión de lectura.
Rutinas para sintetizar y organizar ideas	Antes pensaba - ahora pienso.	<p>Esta rutina de pensamiento se convierte en una forma de reflexión sobre el pensamiento del mismo estudiante; permite explorar sus concepciones iniciales o saberes previos sobre un tema determinado para ser contrastados posteriormente con la comprensión que hace de la lectura. De acuerdo con Ritchhart et al (2014) “las opiniones o creencias iniciales de los estudiantes son factibles de cambio como resultado del proceso de enseñanza o la experiencia” (p. 224).</p> <p>Dentro de la investigación, antes pensaba ahora pienso, se empleó para identificar el pensamiento de un estudiante sobre un tema en particular o a partir de una imagen. Los estudiantes inicialmente registraban su pensamiento inicial, que por lo general correspondía a sus saberes previos; luego su pensamiento final sobre un tema o lectura específico y finalmente que hizo que su pensamiento cambiara.</p>
Rutinas para explorar ideas más profundamente	¿Qué te hace decir eso?	A partir de un comentario o afirmación realizada por un estudiante sobre algún aspecto de la lectura o tema, se le pregunta ¿Qué te hace decir eso? con el fin de conducir al estudiante hacia comprensiones de mayor complejidad y logre razonamientos que enriquezcan su aprendizaje. Para Ritchhart et al (2014) esta rutina “ayuda a los estudiantes a identificar las bases de su pensamiento. Esta rutina cuando se utiliza con regularidad como parte del discurso del aula, se fomenta la disposición de razonar con evidencia” (p. 234).
Rutinas para explorar ideas más profundamente	Círculos de punto de vista	Se realiza un ejercicio mediante lluvia de ideas, donde los estudiantes hacen una lista de diferentes perspectivas, esta rutina ayuda a los

		<p>estudiantes a considerar diversas circunstancias respecto a un tema, donde comprenden que las personas sienten y piensan de forma diferente sobre las cosas.</p> <p>Esta rutina se utiliza al iniciar una unidad de estudio donde dan ideas sobre las expectativas frente a este y los interrogantes que se presenten, también se puede aplicar des pues de leer un texto- capítulo o libro.</p> <p>Se puede aplicar un protocolo con estas ideas: - Yo pienso que..... (el tema)-Desde mi punto de vista.....</p> <p>-Yo pienso.....</p> <p>-Una duda que surge sobre este tema es..... – cerrando el círculo: ¿Qué nuevas ideas tienes ahora sobre el tema que no tenías antes? ¿Qué nuevas preguntas te ha generado?</p> <p>También se puede emplear un protocolo con preguntas por ejemplo: ¿Cómo se ve desde distintos puntos espaciales y desde diferentes puntos temporales?</p> <p>- ¿Quién y qué se ve afectado por esto?</p> <p>- ¿Quién está involucrado?</p> <p>- ¿A quién podría importarle?</p> <p>Cada estudiante escoge la pregunta con la que se siente más cómodo y de esta forma fortalece habilidades comunicativas.</p> <p>Esta rutina se aplicó en la unidad de EpC Maratón fantástica.</p>
<p>Rutinas para sintetizar y organizar ideas</p>	<p>Color símbolo e imagen</p>	<p>Mediante esta rutina, se pretende que los estudiantes representen de manera creativa y simbólica: escogiendo un color que le represente un sentimiento o una idea, creando un símbolo que la represente y un diseño de imagen que dé a entender de una manera diferente a lo oral o escrito, lo que entendió o le significo el tema que leyó, escucho o vio. Fue implementada en la propuesta en la lectura de la fábula “La invitación a la fiesta del gran gorila” para</p>

		describir la enseñanza que esta le dejo. Esta rutina permite establecer conexiones visuales, “lleva a los estudiantes a pensar metafóricamente. Las metáforas son un vehículo importante para desarrollar nuestra comprensión de ideas “ Ritchhart et al (2014),
Rutinas para explorar ideas más profundamente	La galería	Logra una mayor participación en los estudiantes en un tema específico, donde ellos hacen visible su pensamiento dando a conocer sus puntos de vista al exponer sus ideas frente a los demás compañeros. Existe un proceso de retroalimentación constante. Primero se maneja el trabajo de manera individual para que el estudiante tenga el espacio de reflexionar y desarrolle su autonomía. Luego, se integra el trabajo con los demás compañeros. Puede utilizarse como base de la discusión sobre la forma de pensar de los estudiantes.

Tabla 2. Rutinas de pensamiento implementadas en la investigación.

2.2. COMPRENSIÓN DE LECTURA

La comprensión de lectura como eje de acción de la reflexión pedagógica, es el proceso sobre el que recae la intervención de la transformación pedagógica. Al caracterizar la enseñanza de la comprensión de lectura como problema en la investigación, surge la necesidad de reconocer los niveles de comprensión de lectura con el fin de potenciarlos de forma integral por medio de estrategias pedagógicas que involucren el enfoque de la EpC y las rutinas de pensamiento como facilitadores del proceso de enseñanza. La implementación de las estrategias pedagógicas se realiza en los tres momentos de la lectura propuestos por Solé (1997), permitiendo transformar las prácticas de aula, además de ser empleados como instrumentos de recolección de información. Los referentes teóricos que sustentan la dimensión de aprendizaje, categoría de comprensión de lectura se muestran en el siguiente mapa conceptual.

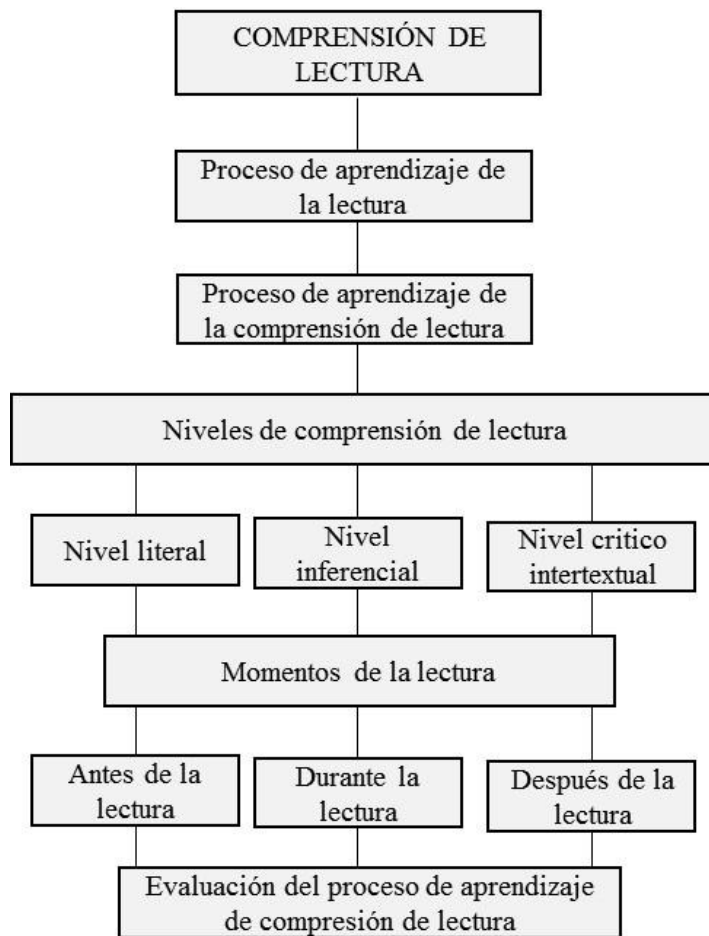


Ilustración 6. Esquema conceptual de la categoría de comprensión de lectura.

2.2.1. EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Con respecto al proceso de lectura, el docente debe disponer las mejores herramientas y estrategias para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que conduzca al estudiante a aprender a leer y comprender lo que lee, además de fortalecer la oralidad como forma de comunicación convencional que le permita a los niños y niñas interactuar de manera exitosa en las diferentes manifestaciones comunicativas a las que se enfrenta en su cotidianidad. Los procesos de enseñanza en la etapa inicial de formación, deben procurar un desarrollo integral del tridente de escritura, lectura y oralidad, reconociendo que, aunque son formas distintas de lenguaje, presentan convergencias y divergencias. Como lo señalan Flores & Gómez (2013) “el

lenguaje escrito (lectura y escritura) involucran procesos basados en el lenguaje oral (habla y escucha)". (p 47)

En cuanto a la lectura no se debe considerar como el simple hecho de decodificar unos signos ordenados lógicamente que representan un conjunto de ideas, sino como un proceso más complejo. El MEN (1998), define la lectura como un proceso de

“construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Leer es ir más allá del concepto que forma el conjunto de símbolos y signos juntos presentes en la escritura; leer implica inferir y comprender lo que el autor pretende comunicar” (p. 49).

Es importante concebir la lectura como una actividad compleja mediada por la decodificación y la comprensión, procesos que se deben desarrollar de manera integrada (Guzmán, 2009). Un análisis de la realidad de algunas escuelas con metodología tradicional muestra que en la mayoría de las prácticas de aula que se orientan en la etapa inicial de formación de los niños en lectura, se basa en la decodificación del texto, inhibiendo el proceso lector ya que no se avanza hacia la comprensión de la lectura. Son procesos que se llevan por separados donde lo que importa, en algunas ocasiones, es que el estudiante tenga fluidez al leer, relegando la comprensión hacia cursos superiores donde se desarrolla esta habilidad.

Así mismo, para Goodman (1982) la lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del proceso de información. Por lo tanto, resulta de suma importancia desarrollar paulatinamente estas habilidades desde edades tempranas a fin, de entender el mundo que los rodea, acceder al conocimiento, fomentar la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico.

En razón a lo anterior, la lectura y los procesos de comprensión, no deben ir por diferentes caminos. Se debe desarrollar una competencia lectora que tenga en cuenta los

momentos de la lectura, antes, durante y después; y los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico – textual, para hacer de este proceso, una verdadera etapa de aprendizaje y formación mediante la reflexión pedagógica y logrando coherencia con las políticas educativas y las necesidades educativas de los estudiantes y de su contexto.

En coherencia con lo anterior (Flórez et al. 2007) define la lectura como un proceso complejo por el cual se construye significado a partir de símbolos impresos, que aparecen en el medio, en el entorno inmediato del niño y proporciona mucha estimulación, ya que existen códigos (números y letras) en los carteles, la televisión, los juguetes, las golosinas que consume, mercados, entre otros. La lectura y la escritura no son un objeto únicamente escolar, son objetos culturales inmersos en la vida diaria.

Desde otra premisa, (Solé 2000) argumenta que leer sobre todo es una actividad voluntaria y placentera y conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar ya que la adquisición de la lectura es imprescindible en cualquier contexto. Al encontrar un lector activo, este procesa la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previas, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida por ende la lectura como un acto vinculado con el contexto social y hace énfasis en la importancia de tener claros los propósitos de la lectura. Las prácticas deben comprender que estos procesos se conciben desde el entorno del niño donde los saberes previos juegan un papel trascendental en la formalización de la escritura y la comprensión.

En consecuencia, la lectura se debe considerar como un proceso de mayor complejidad en relación con la concepción inicial de lectura. Se debe hacer una transición en el discurso y empezar a hablar de *competencia lectora*. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, (2000), la competencia lectora es “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para

alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”. La competencia lectora para Solé (2012) se “puede empezar a construirse muy pronto, a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela”.

Todo esto nos conduce a reconocer el proceso de enseñanza y aprendizaje como un espacio en donde se debe valorar al niño como un ser multidimensional y desarrollar integralmente los procesos de formación humana. Por consiguiente, la lectura debe desde sus inicios orientarse en aspectos básicos donde el estudiante “lea bien”, (decodifique) y comprenda lo que lea. Como lo expone el MEN (2014) “leer es un proceso complejo mediante el cual se construye el significado de un texto. Para lograr esta construcción es necesario que el lector lleve a cabo una serie de operaciones mentales” (p. 14). Leer también es comprender y tener juicio crítico para hacer de ese texto que es leído, un instrumento de interiorización de información.

2.2.2. PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA

El aprendizaje implica una necesidad de conocimiento; para Feldman (2005) el aprendizaje es “un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia”. Por lo tanto, vale la pena replantear las prácticas de aula que reproducen formas tradicionales de enseñanza y posicionar estos procesos como ejes centrales en la construcción del conocimiento, donde el estudiante sea el protagonista que recrea el mundo de las letras y el docente quien provee las condiciones para que ese objeto de conocimiento se convierta en objeto de enseñanza (Lerner, 2001 p 51).

De este modo, leer va mucho más allá de la simple decodificación y comprensión del sentido superficial del texto, es una actividad cognitiva que involucra un proceso verbal, en el cual el niño también puede leer y comprender imágenes, gestos y el mismo texto. Permitiéndole la construcción de un criterio propio frente a la información que va adquiriendo, un buen lector hoy, no es quien asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no explícitas en el texto y avanzar hacia la toma de posición de criterio personal frente a la información.

En este orden de ideas, es oportuno señalar que el aprendizaje en la comprensión de lectura, permite acceder a reconocer otros contextos y a una fuente de información que posibilita la construcción de conocimiento. En este sentido, Montserrat (1999) sostiene que “la interpretación que hacemos de los textos que leemos depende de gran medida del objetivo que perseguimos, ya que podemos leer un mismo texto con diferentes objetivos” (p. 21). Es así como el aprendizaje de la comprensión de la lectura, depende de los objetivos que se planeen lograr con lo que lee el estudiante, por esta razón, es importante que las prácticas de enseñanza se enfoquen en que la lectura parta del interés del estudiante y la pueda relacionar con el conocimiento que tiene de su entorno, con el fin de que sea agradable y le encuentre sentido a la lectura.

2.2.3. NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

La lectura no se debe tomar como el simple hecho de decodificar un conjunto de signos ordenados lógicamente, el proceso de lectura implica también la comprensión que se hace sobre lo leído. Es importante concebir la lectura como una actividad compleja mediada por la decodificación y la comprensión, procesos que se deben desarrollar de manera integrada Guzmán, (2009). Mostrar la lectura como un proceso constructivo y formativo permite al estudiante tomar conciencia del proceso lector e implica que el docente asuma un rol dinámico y ofrezca la lectura como un instrumento, valioso de formación personal.

En este orden de ideas la comprensión se constituye como el sentido y propósito final de la lectura que requiere de una serie de estructuras cognitivas que permita la relación de pre saberes con la información suministrada en el texto para la construcción de nuevos conocimientos. La comprensión en palabras de Pérez (2006) es el “proceso cognoscitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor. En otras palabras, es captar el significado del texto, en el que juegan un papel determinante la macroestructura textual”.

La comprensión requiere de estructuras lógicas como lo señala Pérez (2006), estas son, la inducción, deducción y clasificación y estructuras de orden superior, superestructuras, como la normatividad y procesos metacognitivos que permiten la organización de ideas y establecer diferentes tipos de conexiones. Lo anterior nos lleva a reconocer tres niveles de comprensión de lectura: literal, inferencial y crítico intertextual.

2.2.3.1. NIVEL LITERAL

El nivel literal permite el reconocimiento de la información explícita del texto. En este nivel el estudiante posee la capacidad de distinguir el tiempo, lugar, personajes, descripciones y acciones dispuestas en el texto. Rondón (s.f.) expresa que el nivel literal es una lectura en líneas, “se refieren a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras”. Por su parte Pérez (2006) alude que “los procesos fundamentales que conducen a este nivel de lectura, son la observación, la comparación, la relación, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación”. Por consiguiente, se debe desarrollar en el estudiante las habilidades de escuchar, atención, razonamiento para que su comprensión sea coherente con el texto leído.

En este nivel se reconocen los hechos o situaciones tal y como aparecen en la lectura, es uno de los que se desarrolla en los primeros grados de escolaridad, está dividido en dos momentos uno el ingreso al vocabulario donde decodifica y accede a nuevas palabras, el otro donde analiza y profundiza el significado de estos términos. Se entiende por comprensión literal al reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión aquel sobre la cual se hace hincapié habitual en las escuelas (Catalá, et. Al, 2001). El nivel literal es reconociendo como el primer paso para lograr una adecuada comprensión y de allí poder desarrollar los niveles inferencial y crítico intertextual.

En consecuencia, comprender literalmente el texto implica que el lector reconozca las palabras y frases claves, se centra en capturar las ideas principales sin que haya una intervención

cognitiva de alta complejidad. En este sentido, hallando los elementos básicos: ideas principales, orden de hechos, características de tiempo y lugar, identificación de algunas acciones o sucesos; en este nivel los estudiantes deben analizar y obtener de manera adecuada la información que expone el texto. La comprensión literal desarrollada en las habilidades lingüísticas como primer acercamiento en los grados de iniciación escolar la cual es la puerta que ofrece el proceso de enseñanza para llevar al éxito los demás procesos académicos en los estudiantes, pues la lectura y la comprensión, con actividades transversales tanto en los espacios de formación como en la cotidianidad.

La comprensión lectora en su primer nivel es un ejercicio verbal donde se mide la capacidad de entendimiento en un proceso inicial, las investigaciones llevadas a cabo por Collins y Smith (1980) y Solé (1987) citados por Quintana (2004), revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión. Esto pone a consideración que el trabajo realizado dentro de las aulas en cuanto a comprensión es por suplir actividades que exigen el mínimo esfuerzo, muchas veces, sin ni siquiera alcanzar el nivel literal porque se queda en la parte oral con la idea errónea de que si lee ya comprende.

2.2.3.2. NIVEL INFERENCIAL

El nivel inferencial permite una interacción constante entre el lector y el texto, es donde el lector argumenta implícitamente las situaciones o hechos que van más allá del contenido literal, se va más allá de la información suministrada en el texto. En el nivel inferencial se requiere la interpretación deductiva o deductiva por parte del lector. Según Rondón (s.f.), la lectura inferencial corresponde a una lectura “entre líneas y alude a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: inferencias, presuposiciones, ironía, doble sentido”. El lector deduce lo que el autor quiere transmitir.

Al desarrollar el nivel literal, se debe permitir una interacción constante entre el lector y el texto, en donde el lector argumenta implícitamente las situaciones o hechos que van más allá

del contenido literal, profundiza en la información suministrada por el texto. Es pertinente afirmar que en el nivel inferencial se requiere la interpretación deductiva por parte del lector. Según Rondón (s.f.), la lectura inferencial corresponde a una lectura “entre líneas y alude a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: inferencias, presuposiciones, ironía, doble sentido”. El lector deduce lo que el autor quiere transmitir, formula hipótesis sobre el contenido del texto, activa sus conocimientos previos; disfrutando la información mientras va leyendo.

La reflexión sobre la práctica, el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura, evidencia que para este nivel se destinan muy pocas actividades pedagógicas, pues necesita un desarrollo de habilidades cognitivas que relacionen lo leído con otros saberes e interprete entre líneas detalles abstractos. El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros (Gordillo & Flórez 2009). Comprender inferencialmente permite manipular la información del texto y combinarla con lo que se sabe el lector para generar conclusiones.

La lectura inferencial requiere que el estudiante identifique el tipo de texto, si es narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, entre otros, el objetivo del escritor, inferir detalles adicionales que pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y veraz, hacer interpretaciones para darle un final diferente, deducir las causas y consecuencias sobre las acciones de los personajes según el tiempo y el lugar donde suceden los acontecimientos.

Por otra parte, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2009) propone los siguientes tipos de inferencias:

Enunciativas. En las cuales, los estudiantes asumen una posición de construir o identificar las relaciones que enuncian el texto es decir: ¿quién habla?, ¿qué dice?, ¿a quién se dirige?,

¿qué huellas lo hacen visible?, ¿desde dónde habla?, ¿cuáles son los saberes del texto y cuál el lector que exige?

Léxicas. Los estudiantes reconocen y usan las relaciones cronológicas y de vocabulario, usando el párrafo como partes de un todo organizado.

Referenciales. La disponibilidad que tiene el estudiante para manejar distintos vocablos ya sea léxicos o gramaticales que le dan sentido al texto.

Macroestructurales. La disposición de los estudiantes para seleccionar y jerarquizar las ideas en un texto, en un todo coherente.

2.2.3.3. NIVEL CRÍTICO INTERTEXTUAL.

El nivel crítico se refiere al nivel más profundo de comprensión sobre lo leído, se basa en la formación de juicios propios del lector y la postura que este tome frente al contenido textual. Permite al lector una interacción más directa, partiendo de su criterio y creación de argumentos críticos emitidos a partir de la lectura realizada apoyada en los dos primeros niveles de comprensión. Para lograr una comprensión crítica se requiere interpretar las temáticas del escrito, establecer relaciones, analogías de diferente índole y emitir juicios de valor acerca de lo leído (Pérez 2006).

Los niveles de comprensión anteriormente descritos son posibles desarrollarlos en los niños desde los primeros años de alfabetización, y los desempeños que el estudiante alcance en cada uno cada uno ellos, están dados por la complejidad que se logre de acuerdo al desarrollo cognitivo, grado de escolaridad y características del texto presentado. Por ejemplo, según Sánchez y Sandoval (2012) un niño, sin importar su edad, posee comprensión crítica cuando según reconocer los personajes y sus características, describe el comportamiento de los personajes, identifica la solución que le dan al problema los personajes, justifica con argumentos

el personaje que más le gusta y el que menos le agrada, propone cambios sobre las acciones presentadas en el texto y diferencia la realidad de lo imaginario.

Retomando lo anterior, los estudiantes desarrollaron la capacidad de reconocer las diferentes características del contexto en el cual se presentan las diversas historias sugeridas y trabajadas durante las unidades de comprensión planteadas en el proyecto de investigación. Además, se tiene en cuenta las referencias a las valoraciones y juicios realizados a partir de las lecturas analizadas, con el fin de que lo expuesto anteriormente lo lleve a ser capaz de elaborar su propio resumen de acuerdo a los nuevos conocimientos pero sin dejar de lado los saberes previos.

Por su parte, Catala et. al. (2001) afirma que el nivel crítico

“implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios”.

Por lo anterior, se debe tener en cuenta que leer no es tan solo comprender, es más que decodificar palabras, mensajes o textos; es llegar a lo más profundo de una lectura, puesto que el individuo le da un significado diferente debido a que cada niño es un ser único, con pensamientos diferentes, experiencias y situaciones vividas en sus diversos contextos. Por lo tanto, este nivel de lectura nos permite fortalecer en los estudiantes la capacidad para identificar los puntos de vista que el autor pueda plantear en el texto para así mismo poder entrelazar ideas propias, apoyando las que comparte o no con sus compañeros de clase.

Finalmente, desarrollar el nivel crítico intertextual en los diferentes grupos de estudiantes permite que se involucre la práctica con el desarrollo de sus habilidades mentales, es decir, donde sus procesos de pensamiento sean evidentes en su formación académica fortaleciendo en ellos la construcción de sus propias opiniones que les permita plantear, solucionar e identificar

posibles situaciones sin importar en el contexto en que se encuentre. Se puede concluir que este nivel de lectura es uno de los más importantes que se deben potenciar y fortalecer en los estudiantes desde el primer nivel del ciclo de educación básica, puesto que les permite desarrollar sus habilidades comunicativas cuando deben argumentar la postura que toman frente a una situación en particular, así como la opinión del contenido textual.

2.2.4. MOMENTOS DE LA LECTURA

La lectura no solo es el hecho de decodificar un grupo de códigos que se ordenan lógicamente para transmitir una información, la lectura es un proceso más complejo que requiere de la comprensión, pues la finalidad de la lectura es comprender. Esa es la razón por la que la lectura tiene tres momentos, antes, durante y después; cada uno con un conjunto de actividades específicas cuyo objetivo es lograr una comprensión global de lo leído que permita la construcción de conocimiento y cuestionamiento de la realidad e información leída. Tal como plantea Smith (1983) citado por Guzmán (2014, p. 194) la lectura es un proceso permanente de construcción de sentido, en el que intervienen dos tipos de información: la visual, constituida por el material impreso, y la no visual, constituida por el conocimiento del mundo.

Muchas veces las prácticas de aula inician la lectura sin realizar actividades que motiven, preparen y dispongan al estudiante para comprender de forma global el texto, tampoco se tienen en cuenta los saberes previos lo que genera vacíos o lagunas en la comprensión. La lectura es un proceso dinámico e interactivo entre el lector y el texto que debe tener desarrollar diferentes estrategias durante tres momentos; antes, durante y después. En este sentido (Guzmán 2014) sostiene que la lectura consiste en dar sentido a lo que se lee, por lo tanto, se debe buscar las estrategias para desarrollar lectura en los tres momentos que se evidencian a continuación.

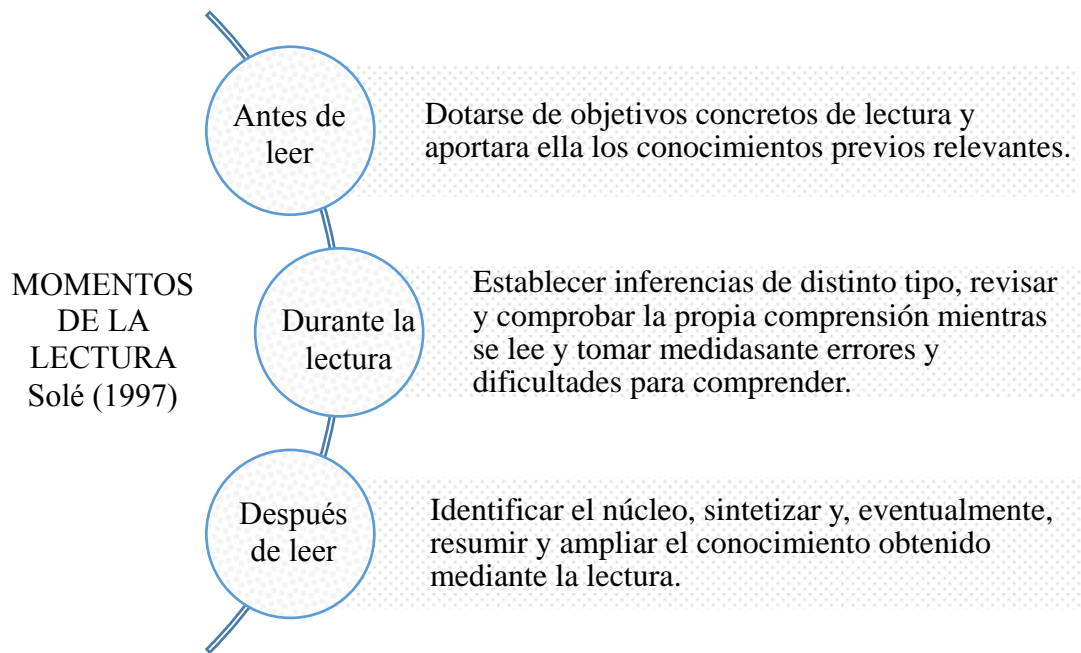


Ilustración 7 Momentos de la lectura de acuerdo con Solé (1997)

2.2.4.1. ANTES DE LA LECTURA

El momento antes de la lectura es la oportunidad precisa para activar los conocimientos previos de los estudiantes y los puedan enlazar con el tema o contenido central de la lectura realizada. La rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto es una buena estrategia de pensamiento que permite generar expectativa por la lectura cuando el estudiante a partir de lo que observa, puede deducir posibles acontecimientos y realizar predicciones sobre la lectura. Adicionalmente con las preguntas que realiza en este primer momento, las puede responder en el transcurso de la lectura. Veo, pienso, me pregunto permite fortalecer el proceso de comprensión de lectura al realizar predicciones.

De acuerdo con Solé (2000) en el momento previo a la lectura se debe “motivar a los niños, dotarles de objetivos de lectura, actualizar su conocimiento previo, ayudarles a formular predicciones, formular predicciones, fomentar sus interrogantes” (p. 99). Es importante concebir la lectura como un proceso que no inicia con la decodificación de palabras. Para lograr una comprensión más global de la lectura, debe haber actividades de pensamiento previas que preparen al estudiante frente al texto que va a leer.

2.2.4.2. DURANTE LA LECTURA.

El momento central de la lectura es cuando esta se realiza, toda vez que exige al estudiante el mayor esfuerzo comprensivo y la activación de todas las estrategias cognitivas con que dispone para lograrlo. Solé (2000) considera que durante la lectura el estudiante debe “formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto” (p. 103).

Asimismo, las actividades de pensamiento y demás estrategias pedagógicas durante la lectura deben brindar al estudiante las herramientas necesarias para comprender el texto de forma literal, inferencial y crítica. Dichas estrategias deben estar dirigidas a leer, resumir, solicitar aclaraciones y realizar predicciones para evitar vacíos y deficiencias en la comprensión.

2.2.4.3. DESPUÉS DE LA LECTURA

El momento posterior de la lectura es un espacio dedicado a continuar con la comprensión y generar aprendizajes y procesos metacognitivos. Después de la lectura el estudiante está en la capacidad de responder preguntas planteadas por sí mismo, compañeros o docente, confirmar hipótesis sobre la lectura, realizar ejercicios comprensivos abordados desde actividades de pensamiento o preguntas que respondan de forma literal, inferencial y crítica de la lectura realizada y generar procesos reflexivos que favorezcan la producción de adquisición de conocimiento.

Las preguntas además de ser un elemento fundamental en la comprensión de una lectura, son el camino hacia lograr el desarrollo de pensamiento y procesos de razonamiento y metacognitivos. De acuerdo con Solé (2000) las preguntas se clasifican en tres grupos:

-*Preguntas de respuesta literal.* Preguntas cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.

- *Preguntas piensa y busca.* Preguntas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.

- *Preguntas de elaboración personal.* Preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y opinión del lector. (p. 138).

Cabe resaltar que, al formular preguntas a los estudiantes, estas deben estar dirigidas a fortalecer la comprensión de forma literal, inferencial y crítica de manera integrada. Después de la lectura, no se debe tomar como el final del proceso de lectura y de comprensión; por el contrario, es el punto de partida para continuar generando aprendizajes y fortaleciendo este proceso en la primera etapa de formación.

2.2.5. EVALUACIÓN, UN PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN.

En cuanto a la evaluación de la comprensión lectora, esta se caracteriza por ser un proceso continuo que evalúa el progreso de cada estudiante respecto a sus capacidades. En este sentido, en ningún momento del aprendizaje se toma la evaluación como parte final del proceso sino que, por medio de un ejercicio reflexivo, crítico y analítico retroalimente el proceso de enseñanza desarrollado. La evaluación no solo se centra en el aprendizaje de los estudiantes, de igual manera evalúa el desarrollo e impacto que tiene la propuesta de intervención frente al proceso de fortalecimiento de la comprensión. En este sentido, Morales & Restrepo (2015) consideran que la función de la evaluación es potencializar los procesos de enseñanza/aprendizaje, mejorar las prácticas, generar retroalimentación, optimizar las comprensiones y lograr reflexiones en torno a las fortalezas y debilidades. La ilustración 5 permite evidenciar que conocimientos tiene el estudiante para la primera meta de comprensión sobre el sistema solar y lo que para él es importante aprender.

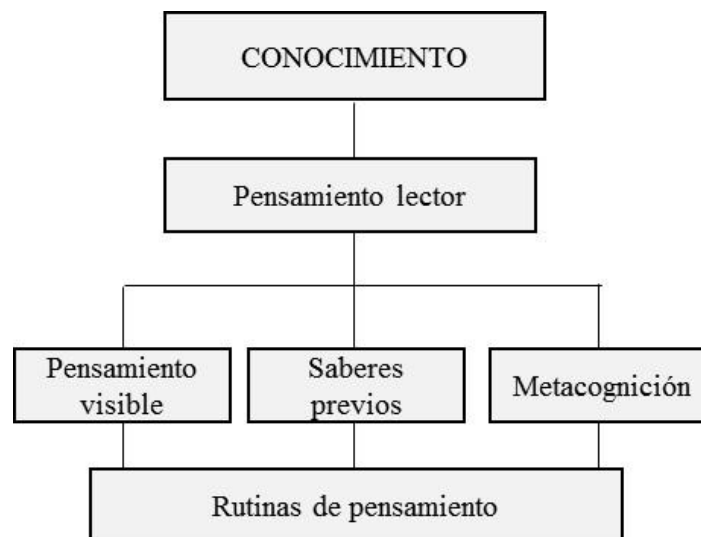
En coherencia con el marco de la EpC donde la evaluación es continua, para evaluar y retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y desarrollo de las habilidades de comprensión, se diseña una rúbrica para evaluar cada nivel de comprensión en los estudiantes frente a criterios establecidos de acuerdo a Pérez (2006). Las matrices de evaluación se pueden considerar como una herramienta que dan paso a la visibilización del pensamiento de los estudiantes, pues ellos deben reflexionar sobre su propio desempeño, el del docente y el de sus compañeros. Morales & Restrepo (2015).

Criterio	Nivel inicial.	Nivel Intermedio.	Nivel Avanzado.
Nivel de comprensión literal	Identifica algunos elementos que componen una imagen, pero no los describe.	Identifica y describe algunos elementos que componen una imagen.	Identifica y describe los elementos que componen una imagen.
	Reconoce muy pocas descripciones y acciones explícitas en el texto.	Reconoce algunas descripciones y acciones explícitas en el texto.	Reconoce la información explícita en el texto como descripciones y acciones.
	Identifica pocas características del texto.	Identifica algunas características como lugar y personajes del texto.	Identifica características como el tema, tiempo, lugar y personajes del texto.
Nivel de comprensión inferencial.	Al observar imágenes, no infiere posibles hechos de la lectura.	Infiere posibles hechos al observar, pero no corresponden al contexto de la imagen.	Infiere posibles hechos al observar imágenes.
	Predice pocos hechos al leer el título e imágenes.	Hace algunas predicciones de hechos al analizar títulos o imágenes	Predice lo que va a suceder en la lectura al analizar el título e imágenes.
	Infiere el significado de muy pocas frases y palabras de la lectura.	Infiere el significado de algunas palabras y frases según el contexto presentado en la lectura.	Infiere el significado de palabras y frases, según el contexto.
	Interpreta muy poca información implícita del texto.	Hace algunas predicciones de hechos al analizar títulos, imágenes y contexto de la lectura.	Interpreta la información leída del texto.
Nivel de comprensión crítico	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema, pero no corresponden al contexto de la lectura.	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema, pero algunas no corresponden al contexto de la lectura.	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema.
	Tiene dificultad para comprar información del texto con su entorno.	Compara la información del texto con su entorno.	Establece semejanzas y diferencias entre información del texto con su entorno.
	Genera pocas relaciones entre el tema de la lectura con sus conocimientos.	Relaciona algunos conceptos entre el tema y sus conocimientos.	Relaciona lo que dice el texto y el conocimiento que tiene sobre el tema.
	Da su punto de vista, pero no se relaciona con el contenido del texto.	Da su punto de vista en relación algunas partes del texto.	Da su punto de vista sobre el contenido global del texto.

Tabla 3 Rubrica para evaluar la comprensión de lectura en los tres niveles en los estudiantes.

2.3. EL CONOCIMIENTO

El conocimiento como evidencia de lo aprendido significativamente se desarrolla en medio de una cultura de pensamiento relacionado con la lectura. Mediante diferentes estrategias pedagógicas innovadoras en el entorno educativo en el que se realiza la investigación, permiten un proceso de comprensión enriquecido por las rutinas de pensamiento como forma para hacer visible el pensamiento y desde ahí, explorar los saberes previos y relacionar la lectura con el contexto del estudiante para construir conocimiento mediante actividades que desarrollan el proceso metacognitivo, la capacidad de pensar, transformar lo aprendido, cuestionarse y generar hipótesis. En coherencia con lo anterior, a continuación se presenta el recorrido conceptual que enmarcan el conjunto de teorías y reflexiones desde la práctica pedagógica que sustentan la dimensión de pensamiento.



2

Ilustración 8. Mapa conceptual correspondiente a la dimensión de pensamiento, categoría de conocimiento.

El desarrollo de pensamiento en la investigación se logra mediante unidades de comprensión que emplea las rutinas de pensamiento como eje de acción en el desarrollo de las habilidades en los niveles literal, inferencial y crítico. Los saberes previos y la contextualización del conocimiento, se indagan por medio del análisis tras la implementación de las unidades de EpC en los diferentes grados. En este sentido, Richart et al (2011) considera que

“cuando hacemos visible el pensamiento no obtenemos una mirada acerca de lo que el estudiante comprende, sino también acerca de cómo lo está comprendiendo. Sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes nos ofrece evidencias de sus ideas, al igual que nos muestra sus concepciones erróneas.”
(p. 64)

De su parte, Mejía & Escobar (2012) consideran que “el pensamiento es la capacidad de analizar, comparar, evaluar, ordenar, clasificar, hacer inferencias, hacer juicios, aplicar adecuadamente los conocimientos, trascender la información recibida, generar nuevas ideas y resolver problemas” (p. 126). Pensar es un proceso complejo que se desarrolla a través de las habilidades cerebrales y mentales donde el niño organiza y replantea sus ideas a partir de los saberes que va adquiriendo en su formación escolar, social y familiar, por esta razón se hace necesario generar y fortalecer en los estudiantes su autonomía y capacidad de establecer procesos de pensamiento.

Esta concepción de pensamiento es fundamental cuando se habla que la comunicación inicia en el pensamiento. Smith (1987) citado por (Goodman 1994) argumenta que “el lenguaje se convierte en el medio por el cual se piensa y se aprende. Cada pedacito de texto sobre el papel, retroalimenta e influye el pensamiento en marcha” partiendo de estos planteamientos la presente propuesta de investigación se enfatiza en la aplicación de algunas rutinas de pensamiento que hacen parte del marco de la EpC, las cuales ayudan al niño a hacer visible su forma de pensar. Estas estrategias se hacen repetitivas en las actividades del aula; se convierten en parte primordial del aprendizaje, son fundamentales en los procesos de comprensión. Hablar de rutinas de pensamiento es tener y desarrollar herramientas. Al respecto Perkins (1998) afirma que “el pensamiento es básicamente invisible. En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente”. Estos aportes son un referente fundamental, pues la investigación se direcciona hacia la creación de una propuesta para la educabilidad de los procesos de lectura y comprensión, que involucren el pensamiento como estrategia para que los estudiantes desarrollen y potencien estas habilidades.

2.3.2. PENSAMIENTO VISIBLE

Las prácticas de aula son un proceso dinámico que requieren de la reflexión constante sobre la forma de enseñar y aprender; del fruto de estas reflexiones surge la necesidad de saber cómo piensan, comprenden y aprenden los estudiantes. En este sentido, como lo afirman Ritchhart, Et. Al. (2014) “cuando hacemos visible el pensamiento o solamente obtenemos una mirada acerca de cómo lo está comprendiendo. Sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes nos ofrece evidencias de sus ideas, al igual que nos muestran sus concepciones erróneas” (p. 64). Conocer lo que piensan los estudiantes debe ser un pilar del proceso de enseñanza, pues este nos permite conocer cómo están aprendiendo los estudiantes y la forma en la que pueden evolucionar las prácticas de enseñanza con el fin de fortalecer los procesos pedagógicos. El pensamiento visible de acuerdo con (Guzmán 2014) es un camino viable, sencillo y fácil de aplicar, permitiéndole al estudiante profundizar en los tópicos planteados, cuestionarse, buscar evidencias, justificar ideas y demás características que se generan al crear una cultura de pensamiento en el aula de clase.

Como se mencionó con anterioridad, las rutinas de pensamiento son una de las formas para lograr hacer visible el pensamiento de los estudiantes y crear una cultura de pensamiento en el aula. En este sentido Morales & Restrepo (2015) exponen que “hacer visible el pensamiento es una tarea fundamental dentro de la escuela, solo así se podrán tener en cuenta las comprensiones previas y posteriores de los estudiantes. Sin embargo, no es algo de lo cual se tenga conciencia en la práctica, quizá porque se supone que se está haciendo”. (p. 92). De este modo, la transformación del aula de clase es un proceso inminente cuando se deja a un lado el hecho de “dictar clase” y se le da prioridad a conocer el pensamiento del estudiante, lograr comprensiones sobre un tópico determinado y su capacidad de hacer conexiones con su realidad y sus saberes iniciales. Estos aspectos generan procesos reflexivos en los docentes que con ayuda de la investigación acción permite la generación de estrategias de enseñanza de transformación e innovación. De acuerdo con Salmon (2009) “el propósito de la investigación-acción es involucrar a los educadores en la investigación y mejoramiento de su práctica docente, a partir de la observación sistemática de problemas educativos inquietantes” (p. 64).

2.3.3. LOS SABERES PREVIOS

Tener en cuenta los saberes previos en los estudiantes para iniciar nuevos procesos de aprendizaje, es una característica que los docentes no deben dejar pasar por alto ya que la relación de los presaberes con las nuevas experiencias de aprendizaje posibilitan la construcción de nuevos conocimientos de una manera más contextualizada que permiten la relación con los contenidos que lee. Los saberes previos para Gaskins & Elliot (1999) son cuando los estudiantes

“traen pensamientos e ideas sobre un tema a la situación de aprendizaje. Usando sus teorías como punto de partida, los alumnos plantean hipótesis y desarrollan nuevas relaciones y modelos conocimiento recién presentado. El aprendizaje consiste en este proceso de modificación de teorías para llegar a una nueva comprensión” (P 75 -76)

2.3.4. LA METACOGNICIÓN EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

En la investigación, es importante desarrollar procesos metacognitivos para conseguir comprensiones de mayor complejidad acorde al grado en el que se encuentran cada grupo de estudiantes. La metacognición corresponde a una de las subcategorías de pensamiento. En este sentido, para Guzmán (2014), se entiende por metacognición “el conocimiento del pensamiento y al modo de utilizar las funciones ejecutivas para regularlo. El proceso metacognitivo permite al individuo conocer estrategias de pensamiento, incluyendo las funciones ejecutivas” (p. 78). Es así como con la implementación de estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento, fortalezcan la comprensión de diferentes textos y puedan relacionar lo que leen con las vivencias de su entorno, con otros conocimientos construidos anteriormente y la habilidad para implementarlos en nuevas situaciones; los estudiantes están desarrollando procesos metacognitivos a partir de la lectura. En palabras de Calero (2011) un lector metacognitivo “es aquel que es consciente de que está aprendiendo a comprender, y de que además tiene una cierta habilidad para controlar su capacidad lectora” (p. 11).

En consecuencia, para reconocer un lector metacognitivo Calero (2011) propone las siguientes características y se realiza un contraste de cómo estas se abordan desde la investigación:

Características	Según Calero (2011)	Implementación en la investigación
Objetivos y estrategias del lector.	El lector establece un objetivo y establece las estrategias para comprender.	Se establecen las metas de comprensión y estrategias de desarrollo de pensamiento que permiten la comprensión en los estudiantes.
Los saberes previos	Activación de las ideas previas y contraste posterior con lo leído.	Cada lectura parte de la activación de saberes previos con diferentes estrategias como la implementación de las rutinas de pensamiento como antes pensaba ahora pienso.
Planteamiento de preguntas	El lector se plantea preguntas a si mismo sobre la lectura para darle sentido.	Con la rutina de pensamiento, veo, pienso, me pregunto los estudiantes realizan se plantean preguntas sobre lo que sucede antes, durante y después de la lectura.
Relación entre lo leído y conocimientos construidos anteriormente.	El lector establece conexiones entre lo que lee y lo que sabe.	Conversatorios y estrategias en torno a la lectura en la que los estudiantes establecen relaciones con las comprensiones logradas en la lectura y conocimientos adquiridos anteriormente para la construcción de nuevas comprensiones.
Reflexión sobre estrategias para comprender.	Muestran un cierto nivel de reflexión sobre su propia competencia en el manejo de estrategias útiles para comprender.	Se brindan estrategias iniciales de comprensión de acuerdo al grado en el que se encuentra el estudiante.
Motivación frente a la lectura.	Un lector que aprende a comprender gana confianza y está más motivado.	Se aborda la lectura como una actividad atractiva a los estudiantes, generando intereses y expectativas que favorezcan su comprensión.

CAPITULO III

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE

Para dar respuesta a la pregunta planteada y a los objetivos trazados en la investigación, se empleará el enfoque cualitativo, ya que se pretende mejorar proceso de comprensión de lectura en los estudiantes de nivel I de educación básica. Referente al enfoque cualitativo Sampieri et al (2014) concluye que “el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”. (p. 10). En coherencia con el planteamiento anterior, la investigación surge de la necesidad de transformar las prácticas de aula para fortalecer el proceso de comprensión de lectura en estudiantes del nivel I (grados primero, segundo y tercero de educación básica).

Asimismo, la finalidad de la investigación cualitativa según Albert (2006) “es el análisis, comprensión y valoración de situaciones específicas y la resolución de los problemas que en ellas se plantean” (p. 156). Dentro de la investigación adelantada en las sedes de primaria de la Institución Educativa Departamental el Carmen del municipio de Guachetá, permite mediante una reflexión de la práctica docente la búsqueda y solución de la que conlleve la aplicación de una estrategia rigurosa que involucre la participación de los investigadores cuyos resultados se verán reflejados en la transformación de la práctica pedagógica.

En coherencia con lo anterior, las conclusiones, reflexiones y preguntas emergentes de la investigación contribuyen a enriquecer el saber pedagógico al realizar aportes sobre la experiencia de abordar el proceso de enseñanza mediante la EpC para fortalecer el proceso de comprensión de lectura en escuelas con características de aulas multigrado. Al respecto, Cárdenas et al (2012) argumenta que “se requiere de la reflexión crítica de los docentes sobre su quehacer escolar, ya que son ellos quienes en su propia acción y reflexión construyen este objeto y se apropian” (p. 494).

3.2. ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tiene un alcance descriptivo, que de acuerdo con Sampieri 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 se parte de un análisis descriptivo de las prácticas de aula de cada investigador en cuanto a la enseñanza del proceso de comprensión de lectura en el entorno de escuela multigrado y monogrado. Posteriormente se reflexiona sobre las transformaciones pedagógicas en el aula acontecidas tras la implementación de una propuesta basada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Al ser una investigación cualitativa, se describe detalladamente cada uno de las etapas realizadas.

En este sentido, la reflexión inicial de las prácticas pedagógicas se direccionó a identificar las razones por las cuales la labor del docente relacionada con la comprensión de lectura, no logra resultados satisfactorios en el aprendizaje de los estudiantes. Factor que ve reflejado en el bajo desempeño de los estudiantes en las pruebas de lenguaje de grado tercero realizadas por el ICFES. Al analizar las prácticas de aula en la escuela multigrado, inicia un proceso reflexivo sobre cómo se pueden transformar en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, de la formación docente y de enriquecer el saber pedagógico.

De otra parte, la planeación pedagógica, luego de un análisis de diarios de campo y planeaciones realizadas por los docentes, se pudo evidenciar que era asumida como actividades de clase carentes de continuidad y transversalidad que respondían exclusivamente al desarrollo secuencial del plan de estudios. Por tanto requiere un replanteamiento que responda a las necesidades de cada contexto, atendiendo sus particularidades. Se busca describir cómo debe ser un proceso de planeación en el marco de la Enseñanza para la Comprensión que permita fortalecer la comprensión de lectura en estudiantes de los grados primero, segundo y tercero de educación básica. La planeación es un eje fundamental en la investigación porque es el camino que a seguir en la transformación pedagógica.

Finalmente, el alcance descriptivo de la investigación se evidencia en el análisis de los resultados de la implementación pedagógica. Describir cualitativamente los hallazgos encontrados durante la investigación, permite validar la intervención realizada en el aula de clase, fijar conclusiones finales sobre la investigación y establecer un conjunto de sugerencias y recomendaciones que contribuyen a enriquecer el saber pedagógico.

3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la propuesta se aborda desde el método de investigación acción, que busca analizar los contextos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento con el fin de intervenir las prácticas pedagógicas y transformarlas en beneficio de fortalecer el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes. La investigación acción para Ebbutt (1983) citado por Albert (2006) “es un estudio sistemático orientado a mejorar la práctica educativa por grupos de sujetos implicados a través de sus propias acciones prácticas, y de reflexión sobre los efectos de tales acciones” (p. 222).

Este método permite al grupo investigador identificar el problema en el contexto de las prácticas de aula, iniciar un proceso auto reflexivo a la luz de un amplio referente teórico y la posibilidad de resolverlo mediante una propuesta de intervención y contrastar el escenario inicial y final resaltando el impacto que surge al implementar el marco de la Enseñanza Para la Comprensión en el proceso de comprensión de lectura de los grupos de estudiantes pertenecientes a las aulas contextualizadas.

En coherencia con lo anterior, Pérez (1990 p. 70) citado por Albert (2006) define las siguientes características de la investigación acción:

- La investigación propone un cambio, transformación, y mejora de la realidad social.
- Se orienta a la mejora de la acción educativa y del propio investigador.

- Se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva, una espiral de ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión y luego una replanificación que dé paso a nuevas observaciones y reflexiones.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje continuo en el que las personas actúan conscientemente.
- Se orienta a la creación de grupos de reflexión y autocríticos de personas que se implican en un proceso de transformación.
- Es participativa.
- Desde un punto de vista metodológico, se concibe como un modo amplio y flexible.
- Aporta un nuevo tipo de investigador. Investigador que desde su propia realidad intenta contribuir a la resolución de problemas, cambiar y mejorar las prácticas educativas.
- Como su nombre lo indica, parte de la práctica. (p. 222 - 223).

En este sentido, la investigación sigue cíclicamente las fases de reflexión, planeación, implementación y retroalimentación constante del proceso de enseñanza. Estas fases de la investigación se presentan como eje que sigue la investigación acción para entender la realidad de la práctica pedagógica, diseñar alternativas de cambio para lograr finalmente su transformación.

Reflexión. La reflexión surge como el análisis autocrítico de la práctica pedagógica realizada con el fin de determinar las falencias que presenta en relación con el proceso de enseñanza de la comprensión lectora. La reflexión es multidireccional en la medida en que no solo se analiza las prácticas de aula. También se reflexiona constantemente sobre la planeación basada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión y la implementación. Factores que posibilitan realizar en la retroalimentación constante del proceso e iniciar nuevamente un ciclo volviendo fortalezas las deficiencias encontradas.

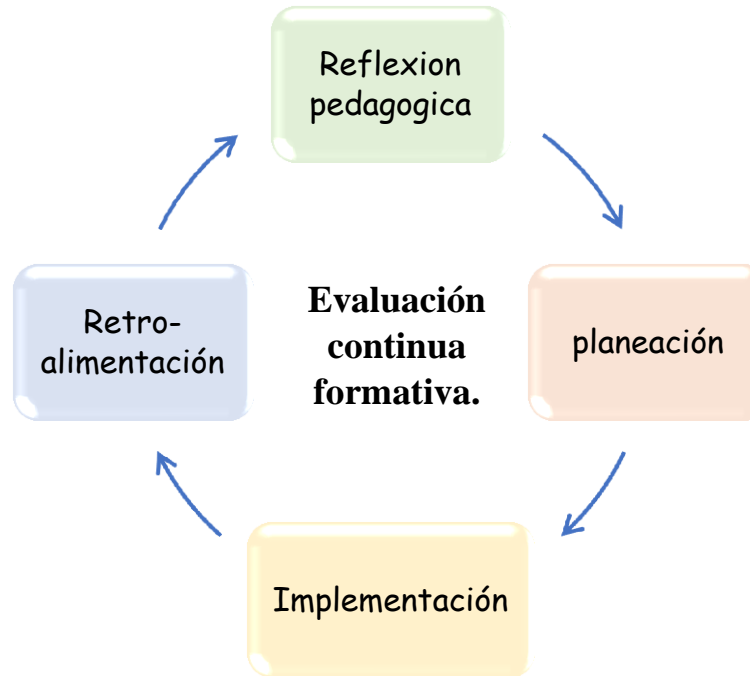


Ilustración 9. Fases de la investigación.

Planeación. La planeación basada en el marco de la EpC transversaliza contenidos curriculares y cursos del aula multigrado en torno a estrategias de lectura que integra los diferentes niveles de comprensión en los momentos antes, durante y después de la lectura. Esta planeación es coherente con el contexto ya que permite el desarrollo de estrategias pedagógicas sin importar el grado de escolaridad, siempre y cuando respete un nivel de complejidad adecuado para cada ritmo de aprendizaje.

Las unidades de comprensión planteadas responden a los intereses de los estudiantes, del contexto y del currículo institucional y están sujetas a la estructura establecida por el marco de la EpC, al cual lo constituye el tópico, metas, preguntas, desempeños de comprensión y evaluación continua no solo del aprendizaje, sino también del proceso de enseñanza. Cada unidad de comprensión está conformada por metas de comprensión que integran las rutinas y actividades de pensamiento, lecturas, actividades de comprensión y estrategias de evaluación continua y formativa.

Implementación. Las unidades de comprensión planteadas luego de la reflexión pedagógica se implementan a cada grupo de estudiantes realizando un registro riguroso de la actividad desarrollada con el objetivo de establecer el impacto que tiene la propuesta pedagógica y determinar las dificultades presentadas para retroalimentarlas oportunamente. El análisis realizado durante la implementación permite determinar el impacto que la propuesta pedagógica tiene sobre el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

Retroalimentación. La retroalimentación constituye una red que incide directamente sobre cada una de las fases de la investigación, permitiendo la oportuna toma de decisiones para intervenirlas de manera oportuna con el fin de enriquecer el trabajo pedagógico adelantado en el aula de clase. La retroalimentación es bidireccional toda vez que retroalimenta constantemente tanto el proceso de enseñanza como aprendizaje.

Evaluación Continua y formativa. Durante la, planeación, implementación, reflexión y retroalimentación de cada unidad de comprensión diseñada para dar cumplimiento a los objetivos trazados, la evaluación se realiza de manera continua brindando la posibilidad de retroalimentar los procesos pedagógicos, permitiendo ajustar oportunamente las estrategias a utilizar. La evaluación al igual que las demás fases se realiza sobre la enseñanza y el aprendizaje.

CAPITULO IV

4. EXPOSICIÓN DEL CONTEXTO EN CUAL SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN

Es importante conocer los aspectos de los diferentes referentes y características del contexto que tienen incidencia en el desarrollo de la investigación mediante un ejercicio reflexivo y crítico que permita describir estas particularidades y dar sentido a la intervención pedagógica que se pretende implementar. Dicha indagación gira en torno a tres interrogantes; ¿cuáles son los aspectos a caracterizar?, ¿por qué se caracterizan los aspectos escogidos? y ¿cómo se indagan dichos aspectos? Es importante ver el horizonte de la investigación para lograr una caracterización coherente y que realmente le aporte al ejercicio investigado. En este caso el horizonte consiste en diseñar una propuesta pedagógica para fortalecer el proceso de lectura en los niveles literal, inferencial y crítico en el nivel I (grados primero, segundo y tercero) de educación básica en la I. E. D. El Carmen del municipio de Guachetá.

En este sentido, el contexto en el que se desarrolla la propuesta investigativa se caracteriza por tener un entorno rural y urbano que ofrece múltiples oportunidades para generar aprendizajes partiendo de los saberes previos con los que llegan los estudiantes a los centros educativos. En cada uno de estos entornos se dan unas series de relaciones sociales entre individuo y sociedad que contribuyen a enriquecer el entorno social en el cual se relacionan los estudiantes, población de la presente investigación. Al respecto Moscovici (1991) recomienda “analizar los diversos aspectos del sujeto (colectivo), el poder, las desigualdades económicas, la clase social, los intereses de los grupos y otros muchos aspectos”. Estos criterios son importantes caracterizarlos ya que influyen directamente en la población sobre la cual se realiza la investigación e influye directamente en las dinámicas del aula, reflejándose en los aprendizajes de los estudiantes y sus problemáticas.

Desde esta perspectiva el entorno urbano corresponde a la cabecera municipal de Guachetá que se aproxima a los 12.000 habitantes de todo el municipio, de los cuales en la zona urbana un bajo porcentaje es nativo de la región, los demás provienen de diferentes lugares del país debido a la explotación carbonífera; mientras que el área rural la mayor parte de la población es oriunda

de Guachetá. En cuanto a la zona rural las escuelas de La Isla, Gacha y La Puntica se encuentran distantes entre sí, pero comparten las mismas características geográficas, sociales y económicas.

La caracterización de cada uno de los contextos sociales a los que corresponde cada una de las sedes educativas en las cuales se implementa la investigación, se hizo mediante la observación directa de cada una de las aulas donde se caracteriza y evidencia fortalezas y deficiencias de las mismas, diarios de campo que planteados desde las categorías permiten obtener información precisa sobre las prácticas pedagógicas, a fin de transformarlas. Por su parte el contexto económico, factor importante en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y que determina en cierta medida los rasgos sociales que enriquecen el entorno propio de cada escuela, responde a una particularidad, propia de cada entorno: urbano y rural. En el área urbana se caracteriza por el trabajo minero de sus padres y acudientes mientras que en la zona rural predomina la explotación ganadera. De cierta manera la actividad económica genera una cultura relacionada con la forma en que las familias adquieren los recursos económicos. Los padres de familia que se dedican a la actividad minera, tienden a dedicar menos tiempo de acompañamiento en la formación y en los momentos libres, además de fomentar una cultura de “rudeza” donde los estudiantes aprenden determinadas conductas negativas que reflejan dentro y fuera del aula.

De otra parte, en las familias que basan su economía en la ganadería o actividades agropecuarias, se origina una cultura en la que los estudiantes deben contribuir en los oficios propias de esta actividad económica, generando poco espacio para el desarrollo de actividades extracurriculares, además de afectar el cumplimiento de los deberes académicos. En cuanto al contexto económico, este se logra caracterizar mediante la entrevista y encuestas que realice el colectivo investigador a la población objeto de investigación. Este conjunto de aspectos referidos a la cultura generada por las actividades económicas de las familias, se resumen en las palabras de Del Valle (2003), “las principales causas del fracaso escolar de los alumnos es su falta de interés, la ausencia de un clima propicio y la poca colaboración de las familias.

En consecuencia, es importante la caracterización del contexto social, cultural y económico, pues estos aspectos influyen directamente en el rendimiento escolar de los estudiantes, además de impactar en el ambiente del aula. En este sentido el ICFES (2014) considera que “los aspectos socioeconómicos y las condiciones familiares junto con el trabajo de la escuela y la actividad del docente son factores importantes que influyen notablemente en el desarrollo y desempeño escolar de cada uno de los educandos”.

Sin embargo, las características propias del aula de clase son diversas debido a las pequeñas particularidades de cada entorno, determinadas en gran medida por la población de cada comunidad, pues se distinguen aulas monogrado en la zona urbana y en las escuelas rurales multigrado debido a la escasa población de estudiantes. En la sede La Isla se encuentran matriculados 69 estudiantes donde se toma la población del grado primero correspondiente a 5 niñas y 10 niños con edades que oscilan entre los 5 y 7 años, son activos no se visualiza síntomas de maltrato, disfrutan del juego y de actividades pedagógicas. En la sede Gacha está conformada por 37 estudiantes distribuidos en 6 grados 1 de preescolar y 5 de básica primaria, oscilan entre los 4 y 13 años de acuerdo a la cantidad, esta población es atendida por 2 docentes, el grupo focalizado está compuesto por primero (9 estudiantes) y segundo (5 estudiantes), son estudiantes con capacidades y anhelos de superación. La escuela la Puntica atiende una población de 29 estudiantes en los grados de preescolar a quinto todos ubicados en una misma aula de clase, la muestra para la investigación corresponde a 10 estudiantes de los grados segundo y tercero quienes presentan dificultades para comprender texto, especialmente a nivel inferencial y crítico. Por su parte la sede Gonzalo Jiménez de Quesada (escuela urbana) atiende una población aproximada de 453 estudiantes correspondientes a los niveles de preescolar (2 grados) y básica primaria (13 grados). El grado segundo A (2° A) es la población focalizada, el cual actualmente cuenta con 31 estudiantes con 15 niños y 16 niñas sus edades están entre los 6 y 11 años respectivamente, son niñas que poseen dificultades en su proceso de lectura comprensiva, pero con grandes posibilidades de suplir estas falencias.

Por las características propias de cada aula de clase las dinámicas del proceso de enseñanza y aprendizaje son muy variadas, debido al rol que debe asumir el estudiante y el

docente en cada una de las sedes educativas. Pues no es igual la enseñanza y aprendizaje en una escuela donde un docente atiende a un solo grado y al docente que le corresponde atender simultáneamente a dos o tres grados diferentes. Grupos desde los cuales surgen diferentes problemáticas.

En el contexto de aprendizaje vemos la necesidad de intervenir el proceso de lectura en sus niveles de comprensión para mejorar los procesos académicos de las diferentes áreas del saber y que trascienda en los cursos superiores, dificultades que surgen debido a que el mismo docente debe atender procesos formativos en diferentes grados simultáneamente con tiempo muy limitado y con prácticas de aula que deben ser revaluadas y replanteadas partiendo de estrategias de intervención mediadas por el desarrollo de pensamiento de los estudiantes.

CAPITULO V

5.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Dentro del ejercicio reflexivo y crítico sobre las prácticas de aula y la necesidad de transformarlas, surgen las primeras categorías y subcategorías de análisis enmarcadas en las dimensiones de enseñanza (práctica pedagógica), aprendizaje (comprensión de lectura) y pensamiento (conocimiento). Como lo argumenta (Elliot 1990) cada subcategoría emerge como un tópico a partir de los que se recoge y organiza la información para su posterior análisis y reflexión.

Tabla 4. Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis inicialmente planteadas.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
ENSEÑANZA	Práctica pedagógica	Reflexión Pedagógica	Diario de campo Unidades de EpC Planeaciones
		Planeación	
		Estrategias pedagógicas	
APRENDIZAJE	Comprensión de lectura	Niveles de comprensión lectora	Diario de campo Rutinas de pensamiento Prueba CLP Unidad de EpC
		Momentos de la lectura	
PENSAMIENTO	Conocimiento	Saberes previos	Diario de campo. Rutinas de pensamiento Unidad de EpC
		Metacognición	

5.1.1. DIMENSIÓN DE ENSEÑANZA. CATEGORÍA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La enseñanza no puede ser entendida como el hecho de transmitir conocimientos a los estudiantes, es un proceso ante todo de construcción de saberes mediante un ejercicio reflexivo de las prácticas de aula. La enseñanza es un proceso cíclico que se evalúa y retroalimenta constantemente, que debe responder a las necesidades de los estudiantes se dé en forma eficiente en función del aprendizaje. De acuerdo con (Camilloni Et. Al. 2007) la enseñanza tal como la

conocemos debe ser entendida como una construcción social, fruto de la relación binaria enseñanza – aprendizaje. En este mismo sentido, Lerner Et. Al. (1996) sostiene que la enseñanza

“es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la construcción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión de sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es adelantar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso del dominio del objeto de conocimiento próximo al saber socialmente establecida. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela”. (98)

Desde la categoría de práctica pedagógica emerge el proceso autoreflexivo de las prácticas de aula mediante la deconstrucción y reconstrucción de la realidad del aula con el fin de fortalecer el proceso de aprendizaje en la comprensión de lectura. Por esta razón, dentro de la categoría de práctica pedagógica se establecieron las subcategorías de planeación, reflexión pedagógica y estrategias pedagógicas. Indagar sobre estas subcategorías permite ver el punto de salida y de llegada en la investigación acción.

Las planeaciones en el primer momento se hacían partiendo del plan de estudios de la institución, desconociendo los saberes que el estudiante lleva consigo a la escuela y una retroalimentación al proceso de enseñanza. Posteriormente la planeación se enriqueció con los aportes de la Enseñanza para la Comprensión mediante el diseño de unidades de comprensión basadas en una cultura de pensamiento. Planear en la enseñanza para la comprensión se convierte en una experiencia muy enriquecedora, pues se busca en primer lugar que los estudiantes generen conocimientos por medio de comprensiones que hacen sobre su realidad, o como lo expresa Blythe (1999), desarrollar comprensión significa hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas.

Las unidades planeadas se caracterizan por abordar no solo un tema central, sino que, por medio de actividades pedagógicas, rutinas de pensamiento y lecturas para generar comprensiones literales, inferenciales y críticas, se realiza una planeación transversal donde convergen varias asignaturas, rescatando los saberes previos del estudiante e integrando diferentes grados en torno a la misma planeación, respetando la complejidad de cada curso.

Las rutinas de pensamiento, especialmente, veo, pienso y me pregunto, antes pensaba, ahora pienso y ¿Qué te hace decir eso?, son una forma central en la intervención pedagógica para hacer visible el pensamiento de los estudiantes, hilar los saberes previos de los estudiantes con las metas de comprensión y las lecturas que se abordan en los desempeños de comprensión, fortalece los tres niveles de comprensión cuando se invita al estudiante a escribir lo que observa, lo que piensa sobre la imagen que observa y las preguntas que esta le produce. La retroalimentación se hace constante durante todo el proceso de aprendizaje y no se toma como una evaluación final de lo aprendido por el estudiante. La planeación se retroalimenta con las reflexiones que surgen a partir del análisis autocrítico del diario de campo.

Por su parte, la reflexión pedagógica es un proceso que desde las primeras etapas de la investigación está presente en la medida que analiza la realidad del aula y promueve la búsqueda de soluciones a las problemáticas que allí surgen. Gracias a la reflexión pedagógica se generan visiones sobre la realidad del aula y las múltiples formas de transformar la práctica docente. De acuerdo con lo anterior, Sánchez (2003) plantea que la reflexión pedagógica

como un proceso maravilloso, fascinante, que requiere ser repensado constantemente, en tanto nos permite no solo comprender mejor la disciplina que enseñamos, sino también revisar las preguntas, aquellos interrogantes que el trabajo cotidiano plantea, así como los procedimientos utilizados al analizar la labor realizada por los estudiantes. (p. 10, 11)

La reflexión pedagógica sobre la práctica educativa es el eje central de la investigación, pues a partir de ella se realizó un análisis crítico sobre la forma en que estas prácticas de enseñanza se limitaban al desarrollo del nivel literal de comprensión de lectura. A partir de este primer momento inicia un proceso de intervención y transformación de la planeación, estrategias pedagógicas y desarrollo del pensamiento en los estudiantes con el objetivo de fortalecer el proceso de comprensión de los estudiantes en los tres niveles: literal, inferencial y crítico.

En cuanto a las estrategias pedagógicas, la enseñanza dejó de ser un proceso netamente tradicional y se enfocó en el marco de la Enseñanza para la Comprensión y las rutinas de pensamiento mediante la construcción de unidades de comprensión que permitirán el desarrollo del pensamiento de los estudiantes y fortaleciera los tres niveles de lectura en los momentos antes, durante y después.

5.1.2. DIMENSIÓN DE APRENDIZAJE: COMPRENSIÓN DE LECTURA

Al iniciar el proceso investigativo y gracias al análisis de los resultados de pruebas externas realizadas por el ICFES y la prueba diagnóstica de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva CLP, se evidenció la dificultad que los estudiantes tienen para comprender lectura de forma global y puedan generar conocimiento a partir de ellas. Dificultad que se complejizaba por las características del contexto de aula (aulas multigrado) en el que se abordan la práctica pedagógica. Razones suficientes para potenciar desde la dimensión de enseñanza, acciones encaminadas a transformar la práctica pedagógica, cuyos resultados se vean reflejados en el aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón el proceso de enseñanza se enfocó en fortalecer el aprendizaje de los estudiantes en los niveles de comprensión de lectura a lo largo de los tres momentos de la lectura.

En la categoría de conocimiento es importante indagar sobre los aspectos de la lectura y la forma como los estudiantes aprenden este proceso. Al considerar la lectura como un proceso

dinámico, se deben tener en cuenta los momentos antes, durante y después de la lectura Solé (2000), y la comprensión dividida en tres niveles, según Pérez (2006), literal, inferencial y crítico. El aprendizaje del proceso de lectura y el desarrollo de los niveles se logran en estos tres momentos.

Desarrollar el nivel inferencial en la lectura, es adentrarse en el texto para comprender información que no se encuentra escrita o referenciada. Para implementar estrategias y desarrollar este nivel de comprensión; las rutinas de pensamiento veo, pienso, me pregunto y antes pensaba, ahora pienso; son una herramienta transversal a los momentos de lectura. De esta manera se fomentan prácticas de enseñanza dirigidas a comprender de forma global el texto. Para Khemais (2005) hacer inferencias equivale al proceso de

“juzgar, razonar, deducir, es decir, sacar conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información; o inducir, es decir, extraer o enumerar consecuencias de la información dada. La capacidad de inferir evoluciona gradualmente; sin embargo, ella podría desarrollarse mucho más si los profesores formularan un mayor número de preguntas inferenciales. El nivel de comprensión de un texto se revela a través del tipo de inferencias que realiza el lector. Cuando los alumnos toman conciencia de este proceso, progresan significativamente en la construcción del significado” (p. 103).

Ahora bien, en cuanto al nivel crítico intertextual, al igual que el inferencial, las prácticas de aula no se esforzaban por desarrollar este tipo de comprensión en los estudiantes. Desarrollar la comprensión crítica de la lectura es hacer que los estudiantes sostengan y argumenten su postura frente a lo leído, puedan juzgar el contenido del texto y la intención comunicativa del autor desde su experiencia personal, manifestar reacciones frente a lo ocurrido durante la lectura y la creación de nuevos aprendizajes; aspectos que favorecen el desarrollo metacognitivo del estudiante. Entonces, leer y comprender, como lo argumenta el MEN (2013) “es la capacidad de descubrir significados escondidos y, por lo tanto, quien sabe de leer de verdad tiene la

posibilidad de ver muchas más cosas en el mundo que aquel que no domina esta habilidad.” (p. 55)

Por su parte, los momentos de lectura, inicialmente las prácticas de aula se enmarcaban básicamente en el durante; donde se hacía la lectura y posteriormente se abordaban preguntas que únicamente de tipo literal, la lectura no transcendía ni era significativa para los estudiantes. La revisión teórica y la práctica investigativa permiten evidenciar que antes de la lectura se deben realizar actividades preliminares que activen los conocimientos previos de los estudiantes, se analice el título y algunas imágenes de la lectura y genere un clima propicio para el desarrollo de la misma facilitando la comprensión. Como lo expresa Solé (2000) motivar al niño, dotarles objetivos de lectura, actualizar su conocimiento previo, ayudarles o formular predicciones, fomentar interrogantes.

La implementación de las rutinas de pensamiento como veo, pienso y pregunto, antes pensaba, ahora pienso y ¿qué te hace decir eso? son estrategias que han resultado exitosas para abordar los diferentes momentos de la lectura y que van generando comprensiones en los estudiantes desde el primer momento, inclusive, antes de la lectura. Las rutinas de pensamiento y actividades pedagógicas de las unidades de EpC, permiten la integración en torno a la lectura de los cursos que conforman el aula de clase, donde cada estudiante, sin importar el nivel académico en el que se encuentre, da su punto de vista y expresa lo que piensa sobre la lectura, formando una comunidad de aprendizaje en la que cada estudiante enriquece su conocimiento con los aportes de sus compañeros.

5.1.3. DIMENSIÓN DE PENSAMIENTO: CONOCIMIENTO

Todo acto de conocimiento se origina desde el pensamiento ya que es allí donde se procesa la información para enlazarla posteriormente con la adquirida durante la lectura, generando nuevas experiencias de aprendizaje mediante diferentes estrategias cognitivas. Al respecto Escobar & Mejía (2011), se refieren al concepto de pensamiento como: “la capacidad de

analizar, comparar, evaluar, ordenar, clasificar, hacer inferencias, hacer juicios, aplicar adecuadamente los conocimientos, trascender la información recibida, generar nuevas ideas y resolver problemas” (p. 26). En este sentido, llevado al proceso la lectura, es activar los conocimientos previos con respecto al texto, comparar, enlazar el nuevo conocimiento y emitir un juicio al respecto. Este proceso de lectura está directamente relacionado con el pensamiento.

El desarrollo de pensamiento en la investigación se logra mediante unidades de comprensión que emplea las rutinas de pensamiento como eje de acción en el desarrollo de las habilidades de comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico. Los saberes previos y la contextualización del conocimiento, y se indagan por medio del análisis tras la implementación de las unidades de EpC en los diferentes grados. En este sentido, Richart, Church & Morrison (2011) considera que

“Cuando hacemos visible el pensamiento no obtenemos una mirada acerca de lo que el estudiante comprende, sino también acerca de cómo lo está comprendiendo. Sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes nos ofrece evidencias de sus ideas, al igual que nos muestra sus concepciones erróneas.”
(p. 64)

Hacer visible el pensamiento de los estudiantes ha generado una cultura de pensamiento al interior del aula de clase, en donde luego de comprender una lectura, hilar los conocimientos previos; se generan las primeras comprensiones sobre los tópicos generativos planteados en cada unidad de comprensión. En el contexto didáctico de la escuela el concepto que da el docente pasa a un segundo plano y es el mismo estudiante quien da sus propias definiciones. Blythe (1999) plantea que comprender “es poder llevar a cabo una diversidad de acciones que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía y ser capaz de utilizar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora” (p. 40)

Por lo anteriormente argumentado, las subcategorías que surgen inicialmente dentro del pensamiento, son saberes previos y metacognición. Son importantes en la investigación, pues la

lectura al ser un proceso cognitivo, requiere del reconocimiento y activación de los saberes previos de los estudiantes para generar, posteriormente, nuevos conocimientos partiendo de la reflexión, análisis y comprensión de la lectura en el desarrollo metacognitivo del estudiante. Por consiguiente, el desarrollo de pensamiento de esta propuesta, se fundamenta en las rutinas de pensamiento nombradas e implementadas en las unidades de comprensión, para fortalecer habilidades de comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico.

Iniciar un proceso de comprensión partiendo de las nociones, experiencias o vivencias, es llevar al estudiante a planear un aprendizaje basado en sus conocimientos previos, que hacen de la lectura, una oportunidad para crear nuevas formas de aprender mediante la conexión de estos presaberes con la lectura realizada. Cuando las prácticas de aula de los docentes toman como punto de partida este tipo de conocimiento, se logran comprensiones de mayor complejidad que enriquecen el conocimiento del estudiante y con la implementación de actividades de desarrollo de pensamiento, se avanza hacia la transición de procesos metacognitivos, donde emerge la capacidad crítica, reflexiva y analítica frente a diversas situaciones. En relación con lo anterior, para (Díaz & Hernández 1999) los saberes previos, por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, permitiéndole ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente de acuerdo a sus vivencias, necesidades e intereses.

Una actividad que permite que los estudiantes conecten sus saberes previos con la lectura y además genere un momento reflexivo es la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso. Donde se registra en el primer momento los conocimientos que tiene el estudiante frente a un determinado tópico, y al final del proceso de lectura y construcción de significados, realiza la reconstrucción del concepto final enriquecido con las comprensiones realizadas. Este proceso toma aún más sentido, cuando se invita al estudiante a reflexionar sobre qué hizo que su pensamiento cambiara. De acuerdo con (Díaz & Hernández 1999), la activación del conocimiento previo sirve al docente para conocer lo que saben sus estudiantes y para utilizar ese conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

Partir de los conocimientos previos permite que los estudiantes sean agentes activos en su aprendizaje, desarrolla su curiosidad por conocer nuevas experiencias y lograr aprendizajes significativos que le permite relacionarlos con la cotidianidad que vive en su contexto. Aspectos que desde la investigación acción contribuyen a fortalecer el proceso de comprensión de lectura mediante la transformación de la práctica pedagógica, pues en un momento inicial, los saberes previos no hacían parte de la cotidianidad del aula. Se incorporan mediante las unidades de comprensión para enriquecer la enseñanza y potenciar el aprendizaje y procesos de pensamiento de los estudiantes. Además, las características de las diferentes aulas, permiten tener crear ambientes participativos en la generación de conocimiento.

De otra parte, en la subcategoría de metacognición, promover actividades pedagógicas que se encaminen a generar experiencias de aprendizaje basadas en la reflexión del conocimiento y el establecimiento de conexiones con el contexto del estudiante, permiten el desarrollo del nivel crítico en la lectura. Esto se logra cuando se establece relación entre el contenido de la lectura, sus saberes previamente adquiridos y el entorno que rodea al estudiante. Generar prácticas de aula inmersas en una cultura de pensamiento, implica el desarrollo de la habilidad metacognitiva. Nickerson et. al. (1987) sostiene que “el conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e inclusive el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano” (p. 125).

Cuando en las prácticas de aula surge la necesidad de desarrollar la metacognición para fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes; se redimensiona el proceso de lectura y toma un significado más complejo. La lectura se convierte en un vínculo entre el lector y la construcción de conocimiento mediante la reflexión crítica y analítica que permite generar aprendizaje y comprensiones más globales, desarrollando la habilidad para solucionar diferentes problemas y tomar una postura crítica frente situaciones presentadas. Para Brown (1985 p. 511) citado por Calero (2011) “el conocimiento que los lectores poseen acerca de sus propios recursos cognitivos, en relación con ellos mismos como lectores y las demandas específicas que la tarea lectora les exige” (p. 28).

Reflexionar sobre la práctica de aula y generar espacios para desarrollar el potencial metacognitivo durante la lectura, es una oportunidad para fortalecer el aprendizaje y pensamiento desde la lectura. Calero (2011) señala que “los diseños de enseñanza – aprendizaje que se crean en el aula deben contemplar también situaciones en las que los alumnos, de un modo cooperativo, compartan reflexiones sobre la gestión y la evaluación de dichos procesos de conocimiento” (p. 31). En este contexto, el desarrollo de actividades metacognitivas permite dar sentido a la lectura, toda vez que se genera una comprensión global y permite establecer múltiples relaciones y planteamiento de preguntas sobre la realidad que rodea al estudiante.

5.2. SUBCATEGORÍAS EMERGENTES

A lo largo de la investigación y las diferentes estrategias planteadas dentro de las unidades de EpC para desarrollar y fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes mediante un ejercicio reflexivo, crítico, analítico y reconstructivo de la práctica pedagógica, surgen las subcategorías emergentes descritas en la siguiente tabla que se emergieron sin estar planeadas inicialmente, mostrando un desarrollo significativo en las categorías de reflexión pedagógica, comprensión lectora y conocimiento.

Tabla 5 Subcategorías emergentes en la investigación.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES
ENSEÑANZA	Practica pedagógica	Transformación de la práctica pedagógica
		Evaluación continua formativa.
APRENDIZAJE	Comprensión de lectura	Oralidad
		Aumento del vocabulario
PENSAMIENTO	Conocimiento	Metacognición del docente
		Contextualización de conceptos
		Pensamiento lector.

5.2.1. TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

En busca de transformar las prácticas pedagógicas, las cuales estaban fundamentadas en actividades tradicionales y clases magistrales, donde los estudiantes solo eran sujetos pasivos que aprendían de manera memorística y sin obtener procesos significativos en su aprendizaje, se fomentaron dificultades en la comprensión lectora. En consecuencia, luego de la autorreflexión y de planeación del objetivo de mejorar las prácticas pedagógicas, surge la subcategoría emergente de la transformación de las mismas.

En este sentido, el análisis de los diarios de campo y demás instrumentos de recolección de información y de un rastreo teórico que permitió el uso de diversas herramientas, se abrió la posibilidad a lograr mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes al generar cambios en el pensamiento del docente de la forma en que debe abordar la práctica pedagógica en el contexto multigrado. En este sentido Morales & Restrepo. (2015) afirman que

“el proceso de pensamiento implica un ejercicio juicioso que conduzca a la construcción de nuevos saberes, de enlazarlos con saberes previos; fundamentalmente implica el compromiso del docente por hacer que su clase sea un espacio propicio para que esto sea una realidad en el aula” (p. 92)

Esta transformación pedagógica permite en los docentes abrir un espacio para reflexionar hacia su propia práctica de aula, en busca de un horizonte más claro donde las clases sean motivadoras y de gran aprovechamiento y productividad tanto para los estudiantes como para ellos mismos. Restrepo Gómez (s.f.) afirma que la investigación acción educativa “es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica”.

5.2.2. EVALUACIÓN

En la categoría de práctica pedagógica, emerge la subcategoría de evaluación. Entendida como una forma de aprendizaje y no como un acto de calificar, permite al docente conocer realmente lo que el estudiante ha aprendido y la forma como lo hace, además se constituye en reflexión autocrítica de la práctica de enseñanza, determinando si las estrategias pedagógicas son pertinentes para cumplir los objetivos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se considera como una evaluación continua formativa porque además de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, este proceso permite realizar un análisis, reflexión y transformación de las prácticas de aula realizadas por el docente por medio de un ejercicio de retroalimentación constante. Para Morales & Benites (2011), se considera que la evaluación continua es “una valoración de doble vía: el estudiante aprende, mejora, transforma, comprende y dinamiza, y el maestro, a su vez, con todo lo que sus estudiantes aportan, hace lo propio”. (p. 91).

Por su parte, el proceso de evaluación a los estudiantes permite recolectar información sobre el impacto de la enseñanza y sirve para diseñar estrategias acertadas, continuas y así poder llevarlos a un desarrollo de comprensión. De acuerdo con (Méndez 2002) se evalúa para saber si se ha aprendido y como fue el aprendizaje, mirar la evaluación como una forma de aprender demostrando lo que sabe y como lo sabe en cualquier contexto permitiendo una reflexión crítica y constructiva y no solo para recibir o asignar una nota. La evaluación entendida por (López 2013) consiste en promover o facilitar los aprendizajes de los estudiantes, es un proceso integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto en toda evaluación que se realice en el aula se debe tener en cuenta: mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, alinear la evaluación con la enseñanza, que sirva de ayuda a los profesores para ser más efectivos en la toma de decisiones, implementar instrumentos de evaluación que puedan ser usados e interpretados acertadamente, ser utilizada de manera funcional como un mecanismo de retroalimentación constante y que sea parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, la evaluación se realizó cualitativamente, con criterios definidos en la matriz de evaluación propuesta para evidenciar el avance de los estudiantes, a medida que se

implementaba la estrategia pedagógica planteada. Esta matriz la conformaban criterios claros sobre las características en las que cada estudiante comprende de forma literal, inferencial y crítica. Aspectos que permiten validar la transformación pedagógica y la pertinencia de la planeación basada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión.

5.2.3. ORALIDAD

Por su parte, en la categoría de comprensión de lectura se evidencia un aumento significativo en la participación y oralidad de las niñas y niños de los grados primero, segundo y tercero de las diferentes sedes en las que se realizó la implementación pedagógica. Un factor determinante para el desarrollo de la oralidad, fue la socialización del producto de las diferentes rutinas de pensamiento, pues los estudiantes participaban activamente en estos espacios con el fin de dar a conocer su pensamiento frente a una determinada situación. Por esta razón, la oralidad emerge dentro de la dimensión de aprendizaje.

En este sentido, el desarrollo de la oralidad, es un proceso al que se le debe dar la misma importancia de la lectura y la escritura. Desafortunadamente, la escuela no atiende el llamado a la integralidad de estos tres procesos comunicativos. De hecho, los procesos educativos centran su importancia en enseñar a leer y a escribir. Por consiguiente, el docente debe disponer las mejores herramientas y estrategias para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que conduzca al estudiante a aprender a escribir y a leer, además de fortalecer la oralidad como forma de comunicación convencional que le permita a los niños y niñas interactuar de manera exitosa en las diferentes manifestaciones comunicativas a las que se enfrenta en su cotidianidad. Los procesos de enseñanza en la etapa inicial de alfabetización, deben procurar un desarrollo integral del tridente de escritura, lectura y oralidad, reconociendo que, aunque son formas distintas de lenguaje, presentan convergencias y divergencias. Como lo señalan Flores & Gómez (2013) el lenguaje escrito (lectura y escritura) involucran procesos basados en el lenguaje oral (habla y escucha) (p. 47).

Por su parte, (Carvajal y Rodríguez 1999) consideran que las primeras experiencias del lenguaje se construyen de manera espontánea y natural en la cotidianidad de la vida familiar. Por lo tanto, a través de la oralidad, el niño organiza la realidad de su vida, este es ayudado por el adulto para que logre con éxito la comunicación. Mediante su conexión con el contexto esta habilidad se fortalece como un requisito que le permite construir un lenguaje oral. El desarrollo de la oralidad como subcategoría emergente, reviste gran importancia, toda vez, que se constituye como una forma de construcción de conocimiento por medio de la socialización del pensamiento de cada estudiante.

5.2.4. AUMENTO DE VOCABULARIO

Fruto de las comprensiones realizadas mediante las diferentes lecturas a lo largo de la intervención pedagógica, se evidenció que los estudiantes incorporaron nuevas palabras a su vocabulario. Este aumento del vocabulario se reflejó cuando los niños y niñas hablan con propiedad en un contexto determinado, exponen argumentos y conceptos que adquieren frente a una situación en concreto, emplean diferentes términos para expresar sus ideas, preguntan por el significado de palabras desconocidas para ellos, la forma correcta en la que se escriben y su uso en diferentes escritos e intervenciones que hacían dentro de las actividades de clase.

En coherencia con lo anterior, (Guzmán 2016) señala que el lenguaje permite elaborar conceptos abstractos y formular conclusiones lógicas que rebasan los marcos de la percepción. La elaboración e interiorización de nuevos conceptos permite enriquecer el vocabulario y emplearlo en diferentes contextos y en situaciones cotidianas. En la etapa de alfabetización inicial es fundamental el desarrollo y la apropiación de la lectura y la escritura en los estudiantes, es indispensable hacer intervenciones pedagógicas oportunas y pertinentes a lo largo de la escolaridad; es decir que toda la vida se aprende a leer y a escribir. Los docentes de acuerdo a su contexto escolar buscan herramientas y modelos pedagógicos para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

5.2.5. CONTEXTUALIZACIÓN DE CONCEPTOS

De acuerdo con la Real Academia Española, se le llama contextualización a “la acción de entregar la información necesaria sobre el tema que se está hablando a la persona que se encuentra escuchando”. En el marco de la investigación se toma la contextualización de conceptos como subcategoría emergente de la categoría conocimiento, pues los estudiantes han logrado apropiarse de varios conceptos tratados en las diferentes unidades de comprensión y al preguntarles o simplemente leer algo al respecto, identifican el contexto donde lo han escuchado y hablan con propiedad. Además, han desarrollado la habilidad para relacionar con el contexto inmediato, conceptos comprendidos a lo largo de las diferentes unidades de comprensión.

En el transcurso de la implementación de la intervención pedagógica, los estudiantes obtuvieron una variedad de información necesaria para darle un contexto al tema tratado y así hablar con propiedad del mismo, lo que indica que la información obtenida en las diferentes actividades fue lo suficientemente importante y procesada en el pensamiento. En este sentido Guzmán (2016) afirma que “no se lee con los ojos sino con el cerebro.” Indica que, sin importar la edad, ellos tienen la capacidad de adquirir vocabulario y la capacidad de contextualizarlo e ir fortaleciendo su conocimiento por su curiosidad, imaginación e interés.

En el proceso de la comprensión lectora, afirma Jolibert (1995) que leer “es como se transforma en lector, a un niño no se enseña a leer sino que es él quien se enseña a sí mismo con la orientación del docente” por tanto para ayudar al estudiante a lograr este objetivo se debe contextualizar su espacio, que sus lecturas sean textos con sentido, que lean lo que tienen a la mano, las etiquetas de productos, los mensajes que en la calle encuentra solo así se dará paso al nacimiento de un lector, que construye su conocimiento en contacto con el mundo y con el otro mediante su interacción al hablar, escuchar y ser escuchado, pues solo así transmite lo que piensan, quiere o siente, construye un camino amplio hacia el proceso de alfabetización.

5.2.6. METACOGNICIÓN DEL DOCENTE.

La metacognición, surge como subcategoría emergente del conocimiento. Vista desde el proceso formador del docente donde luego de un sustento teórico adquirido y las reflexiones dadas sobre la práctica pedagógica basadas en un método tradicional, se encuentra en un primer momento, que el estudiante es un sujeto pasivo que solo requiere mecanizar sin mayor desarrollo de su pensamiento.

Entonces surgen varios interrogantes: ¿Cómo inciden las practicas pedagógicas en las dificultades de comprensión que presentan los estudiantes?, ¿Cómo dinamizar las prácticas pedagógicas para que los estudiantes tengan un rol participativo y puedan contextualizar lo aprendido?, ¿Cómo transversalizar contenidos en aula multigrado y monogrado con diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje respetando el nivel de complejidad?, ¿Cómo mejorar la comprensión lectora en los tres niveles literal, inferencial y crítico desde temprana edad que desarrollan el proceso comunicativo y fortalecer la comprensión lectora, para lograr un estudiante activo participativo y crítico? Estos interrogantes logran respuesta mediante un ejercicio de análisis y reflexión del quehacer pedagógico realizado por el docente. Para esto, la investigación acción, de acuerdo con Parra (2002) “es experimentar practicando, probar estrategias en la práctica, comprobando los puntos conflictivos que existen en la clase. Así, la investigación acción es un tipo de acción reflexiva, es reflexión en la acción” (p. 120).

En coherencia con lo anterior, surge de la investigación acción la necesidad de replantear las prácticas a partir de procesos de reflexión que desarrollen el pensamiento del docente y se genere una transformación de la acción pedagógica donde sus resultados se reflejen en el fortalecimiento de la comprensión de lectura en los estudiantes. El desarrollo de pensamiento docente está ligado a los procesos de cognición. Bruer (1995) considera que “la comprensión de como los profesores utilizan sus conocimientos y sus habilidades para resolver problemas pedagógicos complejos, es el primer paso hacia el desarrollo profesional” (p. 279).

Dicho de otra manera, la capacidad de análisis, reflexión y transformación que se ha venido argumentando, se enmarca dentro de procesos de metacognición que el docente ha realizado durante la investigación. Sin duda alguna el pensamiento del docente frente al desarrollo de la práctica pedagógica dentro de cada contexto, rural multigrado y urbana monogrado, ha generado transformaciones significativas por medio del ciclo de reflexión, planeación, implementación y retroalimentación del proceso de enseñanza.

En otras palabras, se ha desencadenado un proceso de metacognición que permite reflexionar entre la práctica pedagógica con los diferentes referentes teóricos, a fin de construir saber pedagógico que enriquezca la enseñanza del proceso de comprensión de lectura en los diferentes contextos. Pérez (1993) citado por Guzmán (2015) plantea que “toda intervención educativa requiere apoyarse en el conocimiento teórico y práctico, ofrecido en parte por las disciplinas que investigan la naturaleza de los fenómenos implicados en los complejos procesos educativos (p. 238). Por su parte, Nickerson Et. Al. (1995) consideran que el conocimiento metacognitivo son “habilidades cognitivas que son necesarias, o útiles, para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento, y de las demás habilidades cognitivas.” (p. 125).

Es así, como el proceso de metacognición del docente emerge de una retroalimentación constante del proceso de enseñanza a partir del análisis autocrítico de la práctica pedagógica realizada en el aula de clase, de tal manera, que el aula se convierta en centro de investigación que transforma, promueva y oriente la transformación pedagógica mediante la interiorización de saberes y la contextualización de los mismos. El proceso metacognitivo del docente, debe repercutir en la transformación de en un docente innovador, que basa sus prácticas pedagógicas en la creación de una cultura de pensamiento en el aula de clase, y permite que sus estudiantes que desarrollen su creatividad y oriente la exploración del conocimiento mediante la comprensión y la visibilización del pensamiento.

5.2.7. PENSAMIENTO LECTOR

Producto de la implementación de diferentes estrategias pedagógicas, entre ellas, las rutinas de pensamiento en el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura, emerge el pensamiento lector como subcategoría de conocimiento. El pensamiento para Richart, Church & Morrison (2011),

“está en centro del proceso de aprendizaje y no se trata de un agregado o de algo que se deja para hacer si sobra tiempo. Nosotros, como docentes, que, al disminuir las oportunidades de pensamiento en nuestros estudiantes, también estamos reduciendo su aprendizaje” (p. 64)

Por esta razón, la práctica pedagógica debe promover el desarrollo del pensamiento en los diferentes momentos de la lectura y hacerlo visible para generar nuevos aprendizajes y crear una cultura de pensamiento en el aula de clase que surge desde las estrategias de comprensión. Establecer conexiones lógicas fruto de las relaciones entre el contexto, el lector y texto hace suponer, de acuerdo con el ICFES (2003) que “el estudiante ha desarrollado un pensamiento relacional que le permite pensar los textos como redes de significados. Este proceso de pensamiento es complejo y supone que la escuela realice acciones que se encaminen a desarrollar este tipo de pensamiento” (p. 13).

Asimismo, el pensamiento lector representa una gran importancia para el proceso de comprensión, pues hacer visible el pensamiento de los estudiantes en cada momento de la lectura, permite crear múltiples relaciones entre los saberes previos, la nueva información, y como su unión permite generar comprensiones. Edel & Paul (2002) afirma que “la calidad de nuestras vidas la determina la calidad de nuestro pensamiento” por tanto la comprensión de lectura permite formar un pensamiento lector que desarrolla la imaginación, creatividad y aporta a la construcción de conocimiento.

En consecuencia, tras la implementación pedagógica, son evidencias del pensamiento lector desarrollado en los estudiantes: hacer preguntas coherentes dentro del contexto de la

lectura, argumentar críticamente, relacionar información leída con el conocimiento que se tiene del entorno el gusto por la lectura libre en cualquier momento, su oralidad se enriquece con la adquisición de nuevas palabras. Esto se logra haciendo visible el pensamiento de los estudiantes, que además, permite fortalecer el pensamiento crítico, aumenta el vocabulario y la capacidad de razonar mediante estrategias que enseñan a pensar. El pensamiento, reviste particular importancia, porque por medio de él construimos conceptos, emitimos juicios, nos comunicamos, pensamos sobre el pensamiento. A este proceso le llamamos metacognición. Es decir, al desarrollar pensamiento lector en los estudiantes, se está realizando metacognición.

La lectura cumple un papel muy importante y eso lo afirma (Guzmán 2016) al referirse a que los procesos de pensamiento operan basados en medios o unidades: imágenes, símbolos, conceptos y reglas. El pensamiento lector, es relevante en la vida de todo ser humano porque es una acción que no solamente va ligada a la formación personal o académica, sino por lo contrario, le va a servir y la puede usar en diferentes contextos. Para Goodman (1996) “los niños que aprenden a disfrutar la lectura, llegado el momento de elegir, elegirán leer. Aquellos que aprenden a leer, pero no a disfrutar de la lectura, rara vez elegirán leer durante su tiempo libre” (p. 46).

CAPITULO VI

6. INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la recolección de la información que posibilite el posterior análisis y den cumplimiento a los objetivos de la investigación planteados, se emplea el diario de campo, el cual, partiendo de la observación directa sobre diferentes aspectos pedagógicos relevantes para la investigación, permite construir análisis y reflexiones sobre las prácticas de aula. El diario de campo ayuda a recolectar información relacionada con las tres categorías de análisis. De acuerdo con (Martínez 2007) el diario de campo es uno de los instrumentos que cotidianamente permite sistematizar las prácticas investigativas; para mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas.

Tabla 6. Aportes de los instrumentos de recolección de información

INSTRUMENTOS	CATEGORÍA	INFORMACIÓN QUE RECOGE
Diario de campo	Partiendo de un análisis los diarios de campo nos permiten describir características propias de la forma como se venía ejecutando la enseñanza de la lectura en las aulas, nos dan bases en la construcción de la propuesta y resultados en las tres categorías de análisis.	A partir de un rastreo que nos permitieron los diarios de campo identificamos que dificultades se vienen presentando en las prácticas pedagógicas desde la reflexión pedagógica, planeación, estrategias pedagógicas de lectura, la comprensión de lectura y el conocimiento de los estudiantes.
Prueba de complejidad lingüística progresiva CLP	La prueba CLP ofrece una visión diagnóstica en cuanto a la categoría de comprensión lectora.	Nos permite recoger información sobre el estado de desarrollo de comprensión de lectura para analizar y determinar los niveles de lectura en que se encuentran los niños y niñas de los grados primero, segundo, tercero y

		cuarto.
Rutinas de pensamiento	Las rutinas de pensamiento son estrategias pedagógicas aplicación transversalmente a las tres categorías de análisis.	Recolectan la información de cómo los estudiantes visibilizan y procesan el pensamiento y como contribuye en la transformación de la práctica de enseñanza, el fortalecimiento del aprendizaje de la lectura y el desarrollo del pensamiento en la construcción de nuevos conocimientos.
Unidades de comprensión	Las unidades de comprensión abordan las categorías de práctica pedagógica, comprensión de lectura y conocimiento.	Nos permiten identificar el cambio en las prácticas pedagógicas, el mejoramiento gradual de la comprensión de lectura y como los estudiantes logran visibilizar el pensamiento.

El diario de campo ha permitido el registro, análisis y reflexión de las situaciones vividas en el aula de clase en los diferentes momentos de la investigación. Las reflexiones que se generan de las observaciones registradas, aportan al análisis de la información en cada una de las categorías y subcategorías de análisis. La función del diario de campo para (Sampieri Et Al 2014) es contener anotaciones, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes.

Adicionalmente, el diario de campo elaborado al interior de cada aula de clase, permite evidenciar la transformación de la práctica pedagógica mediante la implementación del Marco de la Enseñanza para la Comprensión y las rutinas de pensamiento para fortalecer el proceso de comprensión de lectura. Los análisis y reflexiones realizadas en el diario de campo, durante los momentos que propone (Martínez 2007), descripción, argumentación e interpretación,

direccionan la intervención de las prácticas en aulas multigrado de cada docente, con el fin de dar cuenta del aporte que realiza la investigación en las categorías y subcategorías de análisis.

Un segundo instrumento empleado es la prueba diagnóstica de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva CLP realizada a los estudiantes de los grados primero, segundo y tercero de educación básica, que permite determinar el nivel desarrollo de cada uno de los niveles de comprensión. La prueba CLP es un test respuesta múltiple para relacionar y complementar información en relación con la lectura realizada y determinar el porcentaje de comprensión en cada uno de los niveles: literal, inferencial y crítico. El test consta de un momento de entrada y otro de salida para cada grado y mide el nivel de comprensión de lectura en los estudiantes antes y después de la intervención pedagógica, con el fin de comprobar los progresos del proceso de comprensión al implementar el enfoque EpC como factor dinamizador de las prácticas de aula. Aspecto que permite determinar de manera objetiva si la estrategia fue pertinente o debe ser replanteada.

De otra parte, durante la etapa implementación de la propuesta de intervención, se emplea como instrumento las unidades en el Marco de la Enseñanza para la Comprensión. Se quiere involucrar diferentes aspectos que ayuden a fortalecer el proceso de pensamiento haciéndolo visible de una forma clara y coherente, que conlleve al desarrollo de la comprensión de lectura en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual. Las unidades se caracterizan por plantear tópicos generativos que abarcan contenidos de diferentes áreas, están formuladas para que se desarrollen en diferentes grados de forma simultánea, conservando el nivel de complejidad de acuerdo a las características de cada grupo, promueven el aprendizaje de tópicos mediante la comprensión de lecturas, a la vez que se fortalece este mismo proceso y finalmente se evalúan y retroalimentan constantemente, con el fin de transformar la práctica pedagógica dar sentido al aula de clase como espacio dinamizador de aprendizajes.

El desarrollo de estas unidades de comprensión por parte de los estudiantes, genera información emergente, relevante para la investigación, que da origen a análisis relacionados con

los resultados de la implementación y permiten determinar la pertinencia de la estrategia en relación a la pregunta de investigación y objetivos planteados. También es importante realizar una reflexión para determinar la pertinencia de la EpC en el contexto de escuelas rurales con aulas multigrado como estrategia y metodología de enseñanza.

Las unidades en el marco de la EpC, contiene un componente muy importante en el desarrollo del pensamiento y como estrategia para potenciar la comprensión de lectura en los estudiantes en los diferentes niveles. Para lograr este objetivo, se implementan rutinas de pensamiento enfocadas a fortalecer el proceso de enseñanza durante los tres momentos de la lectura. Las rutinas de pensamiento además de ser una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de los niveles de comprensión, permiten el análisis de su impacto en la práctica pedagógica y cómo se transforma el pensamiento de los estudiantes, como mecanismo para explorar los saberes previos, identificar el impacto en la comprensión de lectura y su aporte en la transformación de las prácticas de aula. En la siguiente tabla se explica la información que se recoge con cada rutina de pensamiento como fuente de información.

Tabla 7. Información que recoge cada rutina empleada como instrumento.

RUTINA IMPLEMENTADA	INFORMACIÓN QUE RECOGE LA RUTINA DE PENSAMIENTO
Ver – Pensar – Preguntarse	Arroja información sobre los saberes previos, pensamiento de los estudiantes frente a una imagen y como la relacionan con la realidad. Además, permite analizar las preguntas que se generan y como las respuestas permiten generar comprensiones.
Antes pensaba- ahora pienso	Es una rutina mediante la cual se parte de la información que los niños tienen respecto al tema: conocimientos previos y los enlazan con el nuevo conocimiento encontrando un significado nuevo o que les permitió fortalecer un concepto que ya habían adquirido. Permite

	<p>evidenciar como se transforma el pensamiento de los niños tras la implementación de actividades pedagógicas.</p>
<p>¿Qué te hace decir eso?</p>	<p>Esta rutina despierta el interés en un proceso de indagación, el cual ayuda a los estudiantes a expresar con sus propias palabras lo que ven o pueden saber de lo que se haya planteado con el fin de construir explicaciones de acuerdo a su realidad.</p> <p>Permite el análisis de la capacidad para argumentar determinadas situaciones de la lectura y cómo contribuye a fortalecer el nivel de comprensión crítico.</p>
<p>Círculos de punto de vista</p>	<p>Con la implementación de esta rutina de pensamiento, los estudiantes dan un paso adelante en sus conceptos, ven más allá de las cosas que a simple vista se perciben teniendo en cuenta su complejidad desde su punto de vista por lo tanto refuerza en los procesos de pensamiento y les permite considerar diferentes y numerosos aspectos relacionados en un tema específico.</p>
<p>Color símbolo e imagen</p>	<p>Fomenta la comprensión a partir de la observación de imágenes, en la cual, por medio de la significación del color de un símbolo y una imagen, logran representar lo que significó el tema tratado.</p> <p>Esta rutina permite evidenciar la capacidad de sintetizar la información que comprende el estudiante y es un indicativo del nivel de comprensión logrado.</p>
<p>La Galería</p>	<p>Los estudiantes, logran una mayor participación en el grupo con esta rutina, despojan el temor al exponer sus puntos de vista, ideas e intereses, tienen la capacidad de defender sus opiniones ante los demás compañeros y en las diferentes situaciones que se le presenten.</p> <p>Suministra información sobre cómo han asimilado los</p>

	estudiantes las diferentes estrategias de comprensión y la capacidad de emplearlas en diferentes situaciones.
--	---

CAPITULO VII

7. CICLOS DE REFLEXIÓN

Aula grado Segundo y Tercero. Escuela Rural La Puntica

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	ANTES	AHORA
Enseñanza / Practica pedagógica	<p>En un primer momento, antes de iniciar la maestría, no había un proceso auto reflexivo de la práctica pedagógica. Simplemente, en algunas ocasiones, se hacía una autoevaluación que carecía de sistematización, retroalimentación, continuidad y por consiguiente no se emprendían acciones para transformar la práctica pedagógica. El proceso de enseñanza se caracteriza por ser fragmentado, netamente tradicional, centrado en el interés del docente y con poca participación de los estudiantes, propio de un entorno de escuela rural multigrado.</p> <p>Las intenciones de trascender la práctica en procesos de enseñanza exitosos, no culminaban en acciones que cumplieran este propósito. Además, por las características del aula multigrado, se pensaba que la enseñanza se debía regir por el modelo pedagógico</p>	<p>La reflexión pedagógica realizada a las prácticas de aula, evidencian la necesidad de transformar el proceso de enseñanza para fortalecer la comprensión no sólo literal, sino también, inferencial y crítico. Esta reflexión como lo señala (Sánchez 2003) es la base del cambio y la innovación.</p> <p>Por esta razón, las estrategias planteadas desde el marco de la EpC, se caracterizan por contener actividades de pensamiento que permitieron que los estudiantes de los grados segundo y tercero de la Escuela Rural La Puntica puedan hacer comprensiones literales, inferenciales y críticas durante los diferentes momentos de la lectura.</p> <p>Con esto, es posible lograr este propósito por medio de la planeación de unidades de comprensión, la implementación de actividades de pensamiento, evaluación, reflexión y retroalimentación del proceso de enseñanza, en este caso, de comprensión de lectura.</p>

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	ANTES	AHORA
	<p>tradicional, en el que todos los años se repetía las mismas temáticas y estrategias de enseñanza y cada grado trabajaba de forma aislada. No se contemplaba la transversalidad de asignaturas y grados en torno a un tema específico.</p> <p>Aunque el plan de estudios es institucional, no existían criterios claros para la planeación. No se realizaba una planeación de clase que realmente fuera funcional y se basaba en los textos de editoriales para cada grado.</p> <p>Las actividades de lectura y comprensión no se tenían en cuenta en la planeación. Estas emergían más como actividades de improvisación y desarticuladas de los procesos de aprendizaje interdisciplinarios.</p> <p>Inicialmente, las planeaciones no se evaluaban ni se retroalimentaban; carecían de continuidad, es decir, no se relacionaban los contenidos temáticos entre sí. Debido a la cantidad de cursos y asignaturas por docente, se requería de tiempo suficiente para realizarla, por esta razón se planteaban actividades diarias para cada grupo siguiendo el plan de estudios</p>	<p>Con la planeación de las unidades de comprensión se construyó la ruta hacia la transformación de las prácticas de enseñanza, pues como lo señala (Morales & Benítez 2015), al planear las clases es pertinente reflexionar sobre lo que se pretende con ellas. Estas unidades de comprensión partían de un tópico generativo correspondiente a contenidos curriculares establecidos en el plan de estudios y fueron seleccionados partiendo del interés de los estudiantes. En cada unidad se plantearon las metas de comprensión tendientes a generar comprensión sobre el tópico establecido mediante actividades de lectura, estrategias de comprensión e implementación de rutinas de pensamiento. Estas tres herramientas se convirtieron en desempeños de comprensión desarrollados en los diferentes momentos de la lectura. Finalmente, la evaluación es un proceso de continua retroalimentación, evaluando cada unidad con criterios correspondientes a características de los niveles de comprensión.</p> <p>Con la construcción de las unidades de comprensión me alimento saludablemente, todo gira a mi alrededor y maratón fantástica, inicia un proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica en relación a cómo la planeación basada en la EpC permite, además, la integración de diferentes cursos en torno al tópico generativo planteado, facilitando la labor docente y permitiendo el desarrollo de</p>

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	ANTES	AHORA
	<p>institucional. La planeación se tomaba más como una exigencia institucional y no por la importancia real dentro del proceso de enseñanza.</p> <p>Las estrategias pedagógicas para la comprensión de lectura se basaban en actividades de lectura y un cuestionario que preguntaba básicamente por información literal del texto. No se emprendían acciones con el fin de desarrollar la comprensión inferencial y crítica la comprensión inferencial y crítica la formalización, pues como lo considera Rondón (s.f.) la formalización de este proceso lector no se ha incorporado en las instituciones ni tampoco en las aulas.</p> <p>Las lecturas seleccionadas, carecían de sentido para los estudiantes y no se relacionaban con contenidos de otras asignaturas.</p> <p>Por las características del aula, no se generaban acciones para activar los saberes previos de los estudiantes ni se comentaban situaciones de la lectura que permitiera la participación. Estas actividades no se tenían en cuenta, con el fin de evitar la indisciplina en el salón, mientras el docente se encontraba asignando o evaluando</p>	<p>la oralidad, la participación de los estudiantes y la construcción de conocimiento mediante la comprensión textual lograda por diferentes actividades de pensamiento.</p> <p>La incorporación de las rutinas de pensamiento a la planeación, rompe el esquema de educación tradicional, pues pasa de transmitir conocimientos de forma teórica, al análisis y reflexión de la información para construir conocimiento mediante el desarrollo del pensamiento con actividades que van desde tener explorar y activar los saberes previos hasta el desarrollo metacognitivo de los estudiantes.</p> <p>Las rutinas de pensamiento como estrategias pedagógicas en la comprensión de lectora, se implementaron básicamente para desarrollar los niveles de comprensión de lectura, especialmente el inferencial y crítico. De acuerdo con Salmon (s.f.) estas actividades de pensamiento consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que generan pensamiento en los estudiantes. Las rutinas buscaban generar reflexiones más profundas sobre la postura que asume el estudiante frente a determinadas situaciones, el conocimiento adquirido y cómo lo relaciona con su entorno.</p> <p>Es así, como el enfoque de la enseñanza para la comprensión comienza a proyectarse como una</p>

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	ANTES	AHORA
	<p>actividades en otros grados. Por estas razones, la practica pedagógico no tenía relevancia</p>	<p>oportunidad para transformar las prácticas de aula, que encaja perfectamente dentro de las características del entorno donde se desarrolla la investigación y permite, como lo señala (Cifuentes 2015), promover transformaciones en el pensamiento y aplicar nuevos conocimientos en diferentes contextos cotidianos y novedosos. Con el enfoque de la EpC, las prácticas de aula se dinamizan y el estudiante se convierte en el centro del proceso formativo. El docente por su parte, permite la construcción del conocimiento integrando los diferentes grados del aula de clase y respetando el nivel de complejidad y profundización en cada grupo.</p>
<p>Aprendizaje / Comprensión de lectura</p>	<p>La práctica pedagógica relacionada con el proceso de comprensión de lectura como tradicionalmente se venía realizando, se fundamentaba en el desarrollo de actividades basadas en preguntas de tipo literal básicamente. Las actividades de lectura en el grado segundo y tercero, se realizaban de forma aislada, el docente dejaba el texto para que fuera leído por los estudiantes y posteriormente respondiera las preguntas planteadas. El docente no acompañaba este proceso, ya que se encontraba pendiente del desarrollo de actividades en otros cursos. Al final de la actividad se evaluaba la</p>	<p>El aprendizaje profesional se relaciona no solo con la síntesis del saber pedagógico logrado durante la investigación, sino con la experiencia pedagógica enriquecida mediante el ciclo de planeación, implementación, evaluación y reflexión, que ahora hace parte de la cotidianidad del proceso de enseñanza, fruto de la transformación obtenida.</p> <p>En consecuencia, luego de reflexionar sobre la dificultad de los estudiantes en la comprensión de lectura a causa de las falencias en las prácticas de aula, inicia un proceso de intervención donde la lectura se realiza en tres momentos: como lo propone Solé (1997) antes, durante y después. Se plantean unidades de EpC apoyadas por las rutinas de</p>

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	ANTES	AHORA
	<p>comprensión cuantitativamente de acuerdo al número de respuestas correctas.</p> <p>La lectura se hacía en dos momentos. Inicialmente se leía el texto y posteriormente se realizaba la comprensión en forma de preguntas relacionadas con personajes, tiempo, lugar, espacio, hechos y características de la narración. Es decir, se realizaba una comprensión en un momento posterior a la lectura, sin desarrollar actividades que facilitaran la comprensión global del texto.</p> <p>Aunque se tenía el conocimiento de los tres momentos de la lectura, estos no se realizaban, pues no se les daba importancia dentro del proceso de comprensión de lectura. De otra parte se tenía el temor de implementarlos por la complejidad que representaba el aula de clase.</p> <p>La prueba CLP de entrada se enfocó en diagnosticar la comprensión de los estudiantes de grado segundo y tercero. El nivel literal fue el más desarrollado en los dos grados, mientras</p>	<p>pensamiento para explorar los saberes previos, contextualizar la lectura, generar interrogantes en torno a la lectura, desarrollar comprensiones y estructurar nuevos conocimientos.</p> <p>Con la implementación de las rutinas de pensamiento veo, pienso, me pregunto; antes pensaba, ahora pienso y ¿qué te hace decir? en el proceso de enseñanza para fortalecer la comprensión de lectura, la reflexión pedagógica gira en torno a la importancia de crear una cultura de pensamiento y desarrollar el pensamiento de los estudiantes para generar aprendizajes de una manera innovadora mediada por la EpC.</p> <p>En las unidades se propusieron diferentes tipos de textos para fortalecer la comprensión mediante estrategias pedagógicas, especialmente del nivel inferencial y crítico. Básicamente las preguntas planteadas fueron de sentido crítico para fortalecer este nivel, considerado como el de más complejidad y que se fue desarrollando gradualmente en la medida en que las actividades de pensamiento se hicieron de uso cotidiano. Por esta razón, se consideran válidos los aportes de Rondón (s.f.) al considerar la comprensión crítica como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente y de convertir en objeto de reflexión.</p>

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	ANTES	AHORA
	<p>que en el inferencial y crítico, el nivel de comprensión no alcanzaba el 50%.</p>	<p>Al finalizar cada lectura se planearon actividades de conceptualización, interpretación, argumentación, reconstrucción del texto en forma de resumen y desarrollo de procesos metacognitivos para dar sentido y relevancia de la lectura.</p> <p>El conjunto de estrategias pedagógicas permitió además de transformar las prácticas de aula y fortalecer la comprensión de los estudiantes, desarrollar la participación activa de los estudiantes, aumento en el vocabulario, contextualización de conceptos y construcción de conocimiento mediante actividades de metacognición.</p>
Pensamiento / Conocimiento	<p>Antes de realizar la intervención pedagógica, las prácticas de aula iniciaban de la forma tradicional: título, concepto, ejercicios de aprendizaje y evaluación. Es decir, no se les daba importancia a los saberes previos de los estudiantes para iniciar un tema o como parte del proceso de comprensión de lectura.</p> <p>Por pensamiento se comprendía la capacidad del estudiante para desarrollar un cuestionario de preguntas relacionadas con una lectura realizada anteriormente. Los espacios de</p>	<p>Las unidades de EpC planteadas y desarrolladas en la transformación del proceso de enseñanza en la escuela rural multigrado partieron de la exploración de los saberes previos de los estudiantes mediante diferentes rutinas de pensamiento y estrategias pedagógicas implementadas para fortalecer el proceso de comprensión de lectura.</p> <p>Los momentos de lectura contenidos en las diferentes unidades de comprensión se orientan al desarrollo metacognitivo mediante diferentes estrategias de pensamiento como las rutinas ¿qué te hace decir eso? y</p>

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	ANTES	AHORA
	<p>lectura y comprensión no se contemplaban en la construcción de conocimiento, tampoco la práctica de enseñanza se direccionaba hacia el análisis y reflexión de la lectura.</p>	<p>¿antes pensaba, ahora pienso? Actividades caracterizadas por enlazar los saberes previos, la información de la lectura, construcción de conocimiento y relación con el contexto.</p> <p>La metacognición es un proceso que empezó a desarrollarse y tomar importancia dentro de la comprensión partir de la transformación de la práctica pedagógica mediante la implementación de las unidades de EpC y las rutinas de pensamiento. En este sentido, es pertinente retomar las palabras de Cifuentes (2015) al considerar la metacognición como una invitación a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, el desarrollo de su pensamiento y estimulándolos para que usen y construyan estrategias de pensamiento. Por esta razón, se parte de la exploración y activación de los saberes previos, que al relacionarlos con el contenido de la lectura y al lograr diferentes comprensiones, se desarrollan procesos metacognitivos mediante las actividades de pensamiento planteadas en cada unidad. Lo que generó la construcción de conocimiento interdisciplinar.</p> <p>Los criterios de comprensión se desarrollaron en la mayoría de los estudiantes de los grados segundo y tercero de la I. E. D. El Carmen, sede rural La Puntica, de acuerdo con lo establecidos en la matriz de evaluación del</p>

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	ANTES	AHORA
		proceso de comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico.

Aula grado primero. Escuela Rural La Isla.

DIMENSIÓN/CATEGORÍA	ANTES	AHORA
ENSEÑANZA/ PRACTICAS PEDAGÓGICAS	Al inicio del proceso formador docente, surge una autoreflexión basadas en las prácticas pedagógicas en torno de las planeaciones pues al analizarlas, se basaban en contenidos y por grados propuestos por el plan de estudios, clases tradicionales, mecánicas, apoyados en textos sin mayor profundidad ni desarrollo de pensamiento.	<p>En el transcurso de la maestría se incluyeron aspectos en las planeaciones como: la transversalización en contenidos e integradora para los dos grados, en temas comunes aumentando el nivel de complejidad, con el diseño de unidades para la comprensión basada en metas de comprensión, facilitando un conocimiento integral haciendo visible el pensamiento mediante rutinas de pensamiento que desarrollan el proceso comunicativo y fortalecen la comprensión lectora, para lograr un estudiante activo participativo y crítico.</p> <p>Al transformar las prácticas pedagógicas, proponer innovación, estar dispuestos al cambio, requieren con urgencia: “posicionar su profesión ante la sociedad”. Castro (2014) con conocimiento, estrategias e identidad, basados en la realidad y en el contexto donde el enlace de la teoría y la práctica, brinden elementos que aporten a la formación integral de los estudiantes el desarrollo de habilidades sociales, éticas y comunicativas para conocer su entorno, interactuar, transformarlo y trascender en él.</p>
	Por ser aula multigrado, el tiempo de acompañamiento de la docente en el proceso	Las estrategias planteadas se orientan a fortalecer la lectura en los niveles literal,

DIMENSIÓN/CATEGORÍA	ANTES	AHORA
<p>APRENDIZAJE/ COMPRESIÓN LECTORA</p>	<p>de aprendizaje de lectura y escritura de los estudiantes en cada grado es muy corto, motivo de gran preocupación teniendo en cuenta que los primeros años de escolaridad son la base que sustentará su habilidad comunicativa para los grados posteriores de formación académica y en cualquier ámbito en el que interactúa cotidianamente.</p> <p>En la lectura compartida no se tenían en cuenta los momentos de la lectura, al leer la docente a sus estudiantes hacía algunas preguntas de tipo literal sin mayor profundidad en la comprensión del texto.</p>	<p>inferencial y crítico desarrollando habilidades comunicativas en niños y niñas tanto en los que poseen dificultades en el proceso lector como en los demás, por lo cual será implementada en todo el grupo. En este sentido, es pertinente plantear un conjunto de actividades caracterizadas por experiencias significativas y didácticas que le permitan mejorar la comunicación en su grupo social y en las actividades cotidianas del aula.</p> <p>En este orden de ideas, ahora se considera que el desarrollo de la comprensión lectora surge mucho antes de la escritura y lectura y se convierte en un apoyo fundamental para todo proceso de aprendizaje. (Flórez, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. 2007 p.24 definen la lectura como: “un proceso complejo por el cual se construye significado a partir de símbolos impresos”, que aparecen en el medio, en el entorno inmediato del niño y proporciona mucha estimulación, ya que existe códigos (números y letras) en los carteles, la televisión, los juguetes, las golosinas que consume, mercados, entre otros. La lectura y la escritura no son un objeto únicamente escolar, son objetos culturales inmersos en la vida diaria.</p>

DIMENSIÓN/CATEGORÍA	ANTES	AHORA
PENSAMIENTO/ CONOCIMIENTO	<p>La enseñanza tradicional encajaba al estudiante en un ciclo de actividades repetitivas y memorísticas que no le permitían expresar lo que sabía o quería saber, simplemente era un receptor, que recibía órdenes.</p> <p>Aunque en el grado primero, se fortalecen los conocimientos de preescolar, se realizan dictados, lectura individual cada semana, actividades, del método silábico para el conocimiento de cada letra, integrando con lecturas cortas. Se considera que no es suficiente pues los estudiantes no alcanzan el objetivo lector propuesto para el grado</p>	<p>Se da la importancia necesaria a los conocimientos previos donde parte el estudiante a fortalecer sus procesos de conocimiento que suceden desde el pensamiento ya que es allí donde se almacena la información que se tiene y encaminan hacia la construcción y apropiación de un nuevo aprendizaje en un ejercicio meta cognitivo que requiere la activación de los saberes previos y su relación con los nuevos conocimientos. En este sentido Perkins y Blythe (1994) concluyen que “la comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema sino que, al mismo tiempo, la aumenten”. Mediante la comprensión se pueden lograr aprendizajes significativos que permiten la relación con la realidad.</p>

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	ANTES	AHORA
ENSEÑANZA/ PRACTICAS PEDAGÓGICAS	Mantenia clases un poco magistrales y memorísticas; aunque por ser un grupo con muchos estudiantes, se tenía implementado el trabajo en grupo o colaborativo.	Mis prácticas cambian frente a las necesidades individuales de mis estudiantes, sus gustos e intereses generando un cambio significativo en las planeaciones donde se organizan los diferentes temas que se puedan generar actividades que permitan la transversalización de las mismas, es aquí donde surgen unidades de comprensión que fortalezcan la comprensión lectora.
APRENDIZAJE / COMPRESIÓN LECTORA	<p>La comprensión de lectura se desarrollaba mediante actividades de clase basadas en lecturas en voz alta, seguimiento de la misma uno a uno de los estudiantes, acompañadas de preguntas en las que debían identificar sus personajes, tiempo, espacio y lugar en los que se desarrollaba la historia; las cuales no le permitían al estudiante fortalecer los procesos y niveles de lectura acordes a su edad.</p> <p>Dichas actividades eran planteadas de forma general a los estudiantes sin tener en cuenta las dificultades e intereses que ellos tenían. Lo que hacía era que las clases se volvieran más monótonas y de paso perder el interés por la misma.</p>	<p>Mis prácticas cambian en los primeros seminarios de la maestría con el principal objetivo de desarrollar y fortalecer al máximo las habilidades comunicativas en los estudiantes teniendo en cuenta que todo lo que producen es válido en los procesos de comprensión lectora.</p> <p>(Smith 2004) sostiene que “la esencia de la lectura es descubrir su sentido. La mente humana categoriza la información en esquemas”</p> <p>Al implementar las unidades de comprensión en las nuevas actividades planteadas se quiere desarrollar y fortalecer los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y critico) de forma transversal, lo que hace que se genere</p>

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	ANTES	AHORA
	<p>“El aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío” Wiske, M. S.</p>	<p>procesos de pensamiento, que sean más críticos y reflexivos, capaces de defender sus puntos de vista e intereses interpretando sus propios pensamientos y que logren conectar los conocimientos con los acontecimientos que sucedan en los diferentes contextos.</p>
PENSAMIENTO/ CONOCIMIENTO	<p>Los estudiantes eran encasillados en un proceso de memorización y repetición, era un actor pasivo en su proceso de formación se limitaba a recibir y seguir ordenes no había actividades o estrategias planteadas para fortalecer su pensamiento.</p> <p>“El pensamiento es la capacidad de analizar, comparar, evaluar, ordenar, clasificar, hacer inferencias, hacer juicios, aplicar adecuadamente los conocimientos, trascender la información recibida, generar nuevas ideas y resolver problemas» Mejía y Escobar M. 2011. P 126.</p>	<p>Los cambios en el aula se dan desde el inicio de la maestría al identificar las posibles causas de las dificultades que año a año impedían el avance positivo en todos los estudiantes, tener una idea clara de que cada uno es un mundo diferente y que aprenden en diferentes ritmos, la intención de hacer visible el pensamiento con estrategias que involucren una vivencia practica para llegar a este y que sean capaces de implementarlas en cualquier contexto.</p> <p>Para Ritchhafi y Perkins (2005), la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento implican una visión más cercana del pensamiento, particularmente de las funciones elevadas del pensamiento y del valioso papel que juega la educación cuando enseña a los niños a pensar.</p>

Aula grado segundo. Escuela Rural Gacha.

DIMENSIÓN/ CATEGORÍA	ANTES	AHORA
ENSEÑANZA/ PRACTICAS PEDAGÓGICAS	<p>Analizando la práctica en el aula se identifica como una de las posibles causas de las dificultades en el proceso de lecto escritura, la atención que debe dar el docente a los diferentes grados (aula multigrado), debido a esta situación no se puede dedicar el tiempo necesario a un aprendizaje optimo y el grado segundo desarrolla sus procesos de lectoescritura casi solos el afán en el aula es la atención a los grados más pequeños por ser su primer contacto con el desarrollo académico.</p> <p>Otra causa evidente es la falta de planeación de clase que busque el desarrollo de contenidos sin desarrollar un proceso de enseñanza adecuado al contexto.</p>	<p>La comprensión de lectura se encamina a desarrollar los tres niveles (literal, inferencial y critico) en todas las prácticas del aula. Se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, esto motiva a desarrollar los procesos de lectura, se profundizan las actividades mediante el ejercicio de planear a partir de las unidades de comprensión haciendo fácil el desarrollo interdisciplinar.</p> <p>“El lenguaje permite elaborar conceptos abstractos y formular conclusiones lógicas que rebasan los marcos de la percepción” (Guzmán 2016) La etapa de alfabetización inicial es fundamental en el desarrollo y la apropiación de la lectura y la escritura en los estudiantes, es indispensable hacer intervenciones pedagógicas oportunas y pertinentes a lo largo de la escolaridad; es decir que toda la vida se aprende a leer y a escribir. De acuerdo al contexto escolar se buscan herramientas y modelos pedagógicos para el desarrollo de las habilidades comunicativas.</p>
	<p>Hasta ahora, los estudiantes se han relacionado con la lectura a través de textos, entendiéndola como el instrumento que ha de aprender mecánicamente en un primer momento, fijándose</p>	<p>Según Goodman (1998) la lectura como proceso cognitivo “toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que</p>

<p>APRENDIZAJE/ COMPRENSIÓN LECTORA</p>	<p>sólo en unir correctamente los grafemas. Intentando comprender el significado de lo leído para decodificar correctamente el mensaje, en un segundo momento, para terminar, mecanizándola hasta olvidarse de ella, pues la entiende como un mero recurso para aprobar las asignaturas, que es el objetivo final.</p> <p>A estas causas se suma un proceso de comprensión de lectura que se desarrolla a partir, actividades que apuntan a escuchar a los niños haciendo una lectura con buena entonación y velocidad, de acuerdo a estas, hacer una retroalimentación donde se reflejara una comprensión muy básica donde identifiquen los personajes, lugar, ideas principales y secundarias, reflejando este mínimo nivel la docente da por hecho que ya se ha alcanzado un buen y adecuado nivel de comprensión.</p>	<p>el lector conoce y cree antes de la lectura” nos remitimos a los conocimientos previos con los cuales los estudiantes asumen un proceso lector frente a cualquier tema esto lo lleva a desarrollar una lectura como proceso fortaleciendo lo que el ya conoce. Entendiendo esto como un proceso complejo que relaciona varios factores tanto internos como externos que influyen sobre el lector.</p> <p>Para dar cumplimiento con el objetivo de la investigación, se toma como referente el marco de la enseñanza para la comprensión (EPC), donde por medio de rutinas de pensamiento y estrategias lúdicas, se pretende que los estudiantes mediante actividades de pensamiento desarrollen los diferentes niveles de comprensión en la lectura.</p> <p>Por otra parte, para fortalecer el proceso de comprensión de lectura se cuenta con el apoyo del programa PTA (Programa Todos Aprender) quienes de la mano con toda la comunidad educativa vienen apoyando dichos procesos los cuales son reflejados en las recientes pruebas aprendamos.</p>
<p>PENSAMIENTO/ CONOCIMIENTO</p>	<p>A partir de un análisis de la pregunta ¿Cómo hacer visible el pensamiento? se evidencia que es imposible hacer visible el pensamiento de mis estudiantes cuando los ejercicios académicos se basan en procesos repetitivos y de poco interés a las expectativas de los niños, toda actividad se</p>	<p>Las rutinas de pensamiento en cuanto a la comprensión de lectura son vitales, gracias a la estructuración y planteamiento de estas los estudiantes de forma individual y grupal, profundizan, formulan hipótesis, emiten juicios, razonan sus propias interpretaciones, permiten a los</p>

	<p>ejecuta con el concepto básico de las temáticas no se generan espacios de diálogo ni se tienen en cuenta los conocimientos que ya poseen los estudiantes.</p>	<p>niños organizar y dar a conocer sus ideas.</p> <p>Se profundizan las actividades mediante el ejercicio de planear a partir de las unidades de comprensión, la implementación de algunas rutinas de pensamiento las cuales permiten a los niños organizar y dar a conocer sus ideas. La implementación de rutinas en la planeación aportar a los estudiantes bases sólidas en su aprendizaje las cuales posteriormente lo llevara a hacer visible su pensamiento.</p>
--	--	---

Ciclo de reflexión institucional.

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	ANTES	AHORA
ENSEÑANZA/ PRACTICAS PEDAGÓGICAS	<p>No existía un proceso de planeación que realmente respondiera a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Las clases se caracterizaban por netamente tradicionales, donde lo importante era que el estudiante aprendiera de memoria el concepto.</p> <p>La enseñanza del proceso de comprensión de lectura se basaba en lecturas y preguntas relacionadas con el texto suministrado. Por las condiciones de aula, no había un proceso de retroalimentación que permitiera identificar dificultades en el proceso.</p> <p>La enseñanza se fundamenta en el método silábico, donde lo importante es que el estudiante lea silabas, palabras y oraciones, que muchas veces carecen de sentido.</p>	<p>Surge una reflexión en busca de estrategias que enriquezcan las prácticas pedagógicas y transformen el proceso de enseñanza mediante la implementación de unidades de comprensión que incluyan algunas rutinas de pensamiento.</p> <p>La planeación se basa en el marco de la Enseñanza para la comprensión que permite integrar diferentes núcleos temáticos y grados que conforman el aula de clase.</p> <p>Se inicia un proceso de transformación pedagógica que permite la reflexión entre la teoría y la práctica, y tiene en cuenta el conocimiento del estudiante sobre su entorno.</p>
APRENDIZAJE / COMPRESIÓN LECTORA	<p>Se consideraba que las dificultades en el proceso de aprendizaje se debían a condiciones externas a la práctica pedagógica como al bajo interés de los estudiantes, problemas de aprendizaje, la falta de apoyo de familiares y acudientes en su proceso formativo y factores económicos sociales, culturales, entre otros.</p>	<p>La comprensión de lectura se desarrolla creando una cultura de pensamiento mediante las rutinas de pensamiento y estrategias pedagógicas de comprensión que permiten explorar los saberes previos, relacionarlos con el contenido de la lectura, generar comprensiones y construir nuevos conocimientos.</p>

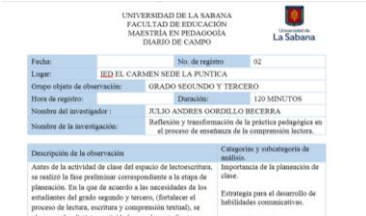

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	ANTES	AHORA
	<p>Lo importante era que el estudiante leyera fluidamente, con una adecuada modulación de voz y realizara comprensión literal del texto.</p>	<p>En la comprensión lectora juega un papel importante los saberes previos y se encaminara desarrollar los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) en diversos temas mediante la creatividad, los intereses y las habilidades del pensamiento.</p> <p>Es pertinente generar estrategias pedagógicas en los tres momentos de la lectura, con el fin de generar diferentes tipos de comprensión antes, durante y después de leer.</p>
PENSAMIENTO/ CONOCIMIENTO	<p>La práctica pedagógica no generaba espacios ni actividades para el desarrollo del pensamiento.</p> <p>Se consideraba como pensamiento la capacidad del estudiante de repetir y memorizar determinada información.</p>	<p>Se reconoce la importancia del desarrollo de pensamiento en el proceso de comprensión de lectura. Esto se logra por medio de las rutinas de pensamiento y estrategias pedagógicas que hacen parte de la planeación que realiza el docente para cada momento de aprendizaje.</p> <p>Se les da importancia a los saberes previos en la contextualización de la lectura, facilitando su análisis comprensión y relacionándola con el medio que lo rodea. Los saberes previos se hacen visible con la implementación de rutinas de pensamiento.</p> <p>Es posible construir nuevo conocimiento con las comprensiones alcanzadas en la lectura y la relación que se establece entre el conocimiento del estudiante y el contenido de la lectura.</p>

DIMENSIÓN / CATEGORÍA	ANTES	AHORA
		El desarrollo del pensamiento, la exploración de los saberes previos y los procesos metacognitivos, son posibles en cada aula de clase, gracias al aporte del marco de la EpC a la práctica pedagógica.





CAPITULO VIII

8.1. RESULTADO

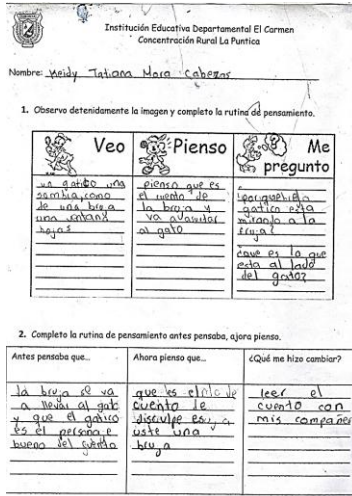

<p>DIMENSIÓN DE ENSEÑANZA CATEGORÍA: PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p> <p>Docente: Julio Andrés Gordillo Becerra Grado: Segundo y Tercero Sede: Concentración Rural La Puntica</p>
--

SUBCATEGORÍA				
Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias
Diario de campo	<p>Inicia un proceso de registro sistemático de la actividad pedagógica y a partir de este se analiza y se reflexiona aspectos determinados por las categorías y subcategorías de análisis de la investigación. Se logró que la reflexión pedagógica fuera parte de la cotidianidad del docente dentro del trabajo del aula.</p>	<p>Partiendo del ejercicio reflexivo sobre la práctica pedagógica se evidenció la realización de la planeación en el marco de la Enseñanza para la Comprensión coherente con las características del aula y lineamientos del PEI.</p>	<p>Con la planeación de estrategias pedagógicas el proceso de enseñanza se transforma y se tienen en cuenta los saberes previos e intereses de los estudiantes para contextualizar la lectura y se desarrolla la metacognición que permite generación de conocimiento.</p>	
Unidades de Comprensión	<p>Surge un primer momento de reflexión en torno a las prácticas pedagógica y cómo la EpC genera una dinámica de enseñanza</p>	<p>El marco de la Enseñanza para la Comprensión se considerará como una forma ideal de planeación en la escuela rural de aula</p>	<p>Al implementar las estrategias de comprensión, se evidenció en el grupo de estudiantes motivación y agrado por las lecturas,</p>	












SUBCATEGORÍA

Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias																																				
	<p>diferente en el aula multigrado, pues permite integrar diferentes grados con el desarrollo de la unidad.</p> <p>La EpC transforma el proceso de enseñanza y permite desarrollar comprensiones en los estudiantes de forma transversal, integrado la lectura y desarrollando comprensiones son solo literal, sino también inferencial y crítico.</p>	<p>multigrado. Pues parte de los intereses y saberes previos de los estudiantes, responde a las características propias de las asignaturas, permite la transversalidad, genera comprensiones globales a partir de lecturas y se emplean las rutinas de pensamiento como mecanismo para el desarrollo de pensamiento y la generación de conocimiento mediante la contextualización de conceptos y el desarrollo de procesos metacognitivos. Esta forma de planeación, es coherente con el PEI pues permite el trabajo por proyectos interdisciplinarios (de aula, grado y transversales), la resolución de problemas, el trabajo de campo, el aprendizaje cooperativo, colaborativo y personal. La transformación en el proceso de enseñanza se ha logrado en cada una de los</p>	<p>participación activa en cada una de las rutinas de pensamiento implementadas, favoreciendo la oralidad y la construcción de conocimiento. Cada actividad parte del conocimiento previo de los estudiantes lo que despierta el interés por la lectura. En este mismo sentido las lecturas de cada unidad de comprensión, surgen de un tópico que les llama la atención a los estudiantes.</p>	<div style="text-align: center;">   </div> <p style="text-align: center;">INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL EL CARMEN UNIVERSIDAD DE LA SABANA</p> <p style="text-align: center;">Proyecto de investigación "Reflexión y manifestación de la práctica pedagógica en el proceso de lecturas de la comprensión lectora"</p> <p style="text-align: center;">OBJETIVO GENERAL: Promover, apoyar y mejorar el aprendizaje lector pedagógico. UNIDAD 1. Me alimento sabiduría.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th colspan="4">META 1 (EL COMPRENSIÓN DEL)</th> </tr> <tr> <th>MC 1</th> <th>MC 2</th> <th>MC 3</th> <th>MC 4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Los estudiantes comprenderán la importancia que tiene para nosotros comer el alimento de diferentes países.</td> <td>Los estudiantes comprenderán las características de un texto narrativo.</td> <td>Los estudiantes describirán la comprensión a nivel cultural mediante preguntas dirigidas y hacen visible el pensamiento sobre los beneficios de una alimentación saludable.</td> <td>Los estudiantes comprenderán que el consumo responsable de algunos alimentos afecta el desarrollo normal del cuerpo. ¿Qué alimentos producen un sano crecimiento?</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Pregunta: ¿Cuáles alimentos benefician a su cuerpo?</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Pregunta: ¿Qué otros países producen un alimento saludable?</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Pregunta: ¿Cómo se beneficia su cuerpo mediante el consumo de alimentos saludables?</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>MC</th> <th>Desarrollo de Comprensión</th> <th>EIP</th> <th>Valoración Continua</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MC 1</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar la rutina de pensamiento con preguntas que susciten interés sobre una alimentación para mejorar las hábitos alimentarios de los estudiantes. ✓ Lectura del cuento "el día que los alimentos cambiaron su sabor". ✓ Charlas en grupo, los estudiantes analizarán las comprensiones a las que llegan sobre los alimentos saludables, según las preguntas que se está formulando. ✓ Desarrollo preguntas de comprensión de carácter literal, inferencial y crítica sobre la lectura realizada. </td> <td> <p>Indicador: Participación en conversaciones y manifestación de conocimientos previos.</p> <p>Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento. "Yo pienso que pienso".</p> </td> <td></td> </tr> <tr> <td>MC 2</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Partiendo de alimentos saludables que se producen en el sistema, generar a los estudiantes preguntas de texto alimentario. ✓ Caracterizar a los estudiantes sobre la importancia de comer alimentos en nuestra alimentación. ✓ En una segunda etapa, presentar una muestra de fotos, e adaptar sobre los posibles productos orgánicos para su preparación. ✓ Realizar la lectura de la receta de la ensalada. ✓ Adaptar inferencial y críticamente sobre aspectos relacionados con la lectura. </td> <td> <p>Indicador: Participación en conversaciones y manifestación de conocimientos.</p> <p>FO</p> </td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;">   </div>	META 1 (EL COMPRENSIÓN DEL)				MC 1	MC 2	MC 3	MC 4	Los estudiantes comprenderán la importancia que tiene para nosotros comer el alimento de diferentes países.	Los estudiantes comprenderán las características de un texto narrativo.	Los estudiantes describirán la comprensión a nivel cultural mediante preguntas dirigidas y hacen visible el pensamiento sobre los beneficios de una alimentación saludable.	Los estudiantes comprenderán que el consumo responsable de algunos alimentos afecta el desarrollo normal del cuerpo. ¿Qué alimentos producen un sano crecimiento?	Pregunta: ¿Cuáles alimentos benefician a su cuerpo?				Pregunta: ¿Qué otros países producen un alimento saludable?				Pregunta: ¿Cómo se beneficia su cuerpo mediante el consumo de alimentos saludables?				MC	Desarrollo de Comprensión	EIP	Valoración Continua	MC 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar la rutina de pensamiento con preguntas que susciten interés sobre una alimentación para mejorar las hábitos alimentarios de los estudiantes. ✓ Lectura del cuento "el día que los alimentos cambiaron su sabor". ✓ Charlas en grupo, los estudiantes analizarán las comprensiones a las que llegan sobre los alimentos saludables, según las preguntas que se está formulando. ✓ Desarrollo preguntas de comprensión de carácter literal, inferencial y crítica sobre la lectura realizada. 	<p>Indicador: Participación en conversaciones y manifestación de conocimientos previos.</p> <p>Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento. "Yo pienso que pienso".</p>		MC 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partiendo de alimentos saludables que se producen en el sistema, generar a los estudiantes preguntas de texto alimentario. ✓ Caracterizar a los estudiantes sobre la importancia de comer alimentos en nuestra alimentación. ✓ En una segunda etapa, presentar una muestra de fotos, e adaptar sobre los posibles productos orgánicos para su preparación. ✓ Realizar la lectura de la receta de la ensalada. ✓ Adaptar inferencial y críticamente sobre aspectos relacionados con la lectura. 	<p>Indicador: Participación en conversaciones y manifestación de conocimientos.</p> <p>FO</p>	
META 1 (EL COMPRENSIÓN DEL)																																								
MC 1	MC 2	MC 3	MC 4																																					
Los estudiantes comprenderán la importancia que tiene para nosotros comer el alimento de diferentes países.	Los estudiantes comprenderán las características de un texto narrativo.	Los estudiantes describirán la comprensión a nivel cultural mediante preguntas dirigidas y hacen visible el pensamiento sobre los beneficios de una alimentación saludable.	Los estudiantes comprenderán que el consumo responsable de algunos alimentos afecta el desarrollo normal del cuerpo. ¿Qué alimentos producen un sano crecimiento?																																					
Pregunta: ¿Cuáles alimentos benefician a su cuerpo?																																								
Pregunta: ¿Qué otros países producen un alimento saludable?																																								
Pregunta: ¿Cómo se beneficia su cuerpo mediante el consumo de alimentos saludables?																																								
MC	Desarrollo de Comprensión	EIP	Valoración Continua																																					
MC 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar la rutina de pensamiento con preguntas que susciten interés sobre una alimentación para mejorar las hábitos alimentarios de los estudiantes. ✓ Lectura del cuento "el día que los alimentos cambiaron su sabor". ✓ Charlas en grupo, los estudiantes analizarán las comprensiones a las que llegan sobre los alimentos saludables, según las preguntas que se está formulando. ✓ Desarrollo preguntas de comprensión de carácter literal, inferencial y crítica sobre la lectura realizada. 	<p>Indicador: Participación en conversaciones y manifestación de conocimientos previos.</p> <p>Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento. "Yo pienso que pienso".</p>																																						
MC 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partiendo de alimentos saludables que se producen en el sistema, generar a los estudiantes preguntas de texto alimentario. ✓ Caracterizar a los estudiantes sobre la importancia de comer alimentos en nuestra alimentación. ✓ En una segunda etapa, presentar una muestra de fotos, e adaptar sobre los posibles productos orgánicos para su preparación. ✓ Realizar la lectura de la receta de la ensalada. ✓ Adaptar inferencial y críticamente sobre aspectos relacionados con la lectura. 	<p>Indicador: Participación en conversaciones y manifestación de conocimientos.</p> <p>FO</p>																																						

SUBCATEGORÍA

Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias												
		momentos que la investigación acción ha definido.														
<p>Rutinas de pensamiento</p>	<p>Las rutinas de pensamiento son una forma diferente de desarrollar comprensión en los tres niveles de lectura, permitiendo su ejecución en cualquier momento. Dichas rutinas de pensamiento se relacionan directamente con los saberes previos y permiten iniciar cada sesión de trabajo partiendo de los conocimientos e intereses de los estudiantes. En torno a las rutinas de pensamiento se generan reflexión pedagógica sobre su importancia dentro del proceso de comprensión de lectura.</p>	<p>Las rutinas de pensamiento tienen un impacto positivo en las planeaciones de clase porque dinamiza el proceso de enseñanza, permite la reflexión y genera espacios para el desarrollo del pensamiento, exploración de saberes previos la reflexión, participación y construcción de conocimientos.</p>	<p>Al implementar la rutina veo, pienso y me pregunto, se permitió explorar saberes previos, generar inferencias sobre posibles personajes, acontecimientos y tema en la lectura. En este primer momento de la lectura, los estudiantes hicieron predicciones y preguntas muy interesantes. En cuanto a las preguntas, se evidenció que contribuyen en la comprensión, pues al final son ellos mismos quienes dan la respuesta con la lectura realizada. En la rutina antes pensaba, ahora pienso, los estudiantes hicieron visible su pensamiento y saberes previos en relación a imágenes, afirmaciones o</p>	 <p>1. Observo detenidamente la imagen y completo la rutina de pensamiento.</p> <table border="1" data-bbox="1598 574 1900 743"> <thead> <tr> <th>Veo</th> <th>Pienso</th> <th>Me pregunto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ve a estar una zamburaco de una hora una semana hayas</td> <td>pienso que es el cuento de la hora y va a jugar al gato</td> <td>¿por qué se llama así? ¿cómo es la casa? ¿qué es lo que está al lado del gato?</td> </tr> </tbody> </table> <p>2. Complete la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso.</p> <table border="1" data-bbox="1570 792 1927 938"> <thead> <tr> <th>Antes pensaba que...</th> <th>Ahora pienso que...</th> <th>¿Qué me hizo cambiar?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>la hora se va a jugar al gato y que el gato ve al príncipe bueno del cuento</td> <td>que es el cuento cuento le cuento le cuento con mi compañía</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> 	Veo	Pienso	Me pregunto	ve a estar una zamburaco de una hora una semana hayas	pienso que es el cuento de la hora y va a jugar al gato	¿por qué se llama así? ¿cómo es la casa? ¿qué es lo que está al lado del gato?	Antes pensaba que...	Ahora pienso que...	¿Qué me hizo cambiar?	la hora se va a jugar al gato y que el gato ve al príncipe bueno del cuento	que es el cuento cuento le cuento le cuento con mi compañía	
Veo	Pienso	Me pregunto														
ve a estar una zamburaco de una hora una semana hayas	pienso que es el cuento de la hora y va a jugar al gato	¿por qué se llama así? ¿cómo es la casa? ¿qué es lo que está al lado del gato?														
Antes pensaba que...	Ahora pienso que...	¿Qué me hizo cambiar?														
la hora se va a jugar al gato y que el gato ve al príncipe bueno del cuento	que es el cuento cuento le cuento le cuento con mi compañía															

SUBCATEGORÍA


Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias						
			<p>determinados conceptos presentados de la lectura. Estas actividades permitieron crear una cultura de pensamiento en el aula de clase, donde cada estudiante aportaba su punto de vista en la construcción de comprensiones.</p>	<div data-bbox="1585 446 1921 511">  <p align="center">Institución Educativa Departamental El Carmen Concentración Rural La Puntica</p> <p>Nombre: <u>Elvira y Saiz Cecilia Babil</u></p> </div> <p>1. Observo detenidamente la imagen y completo la rutina de pensamiento.</p> <div data-bbox="1648 576 1921 771">  </div> <table border="1" data-bbox="1606 787 1921 966"> <thead> <tr> <th data-bbox="1606 787 1711 836">  Veo </th> <th data-bbox="1711 787 1816 836">  Pienso </th> <th data-bbox="1816 787 1921 836">  Me pregunto </th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1606 836 1711 966"> una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. </td> <td data-bbox="1711 836 1816 966"> que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. </td> <td data-bbox="1816 836 1921 966"> ¿qué está leyendo? ¿por qué está leyendo? ¿cómo está leyendo? ¿dónde está leyendo? ¿con quién está leyendo? ¿cuándo está leyendo? ¿por qué está leyendo? ¿cómo está leyendo? ¿dónde está leyendo? ¿con quién está leyendo? </td> </tr> </tbody> </table>	 Veo	 Pienso	 Me pregunto	una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro.	que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro.	¿qué está leyendo? ¿por qué está leyendo? ¿cómo está leyendo? ¿dónde está leyendo? ¿con quién está leyendo? ¿cuándo está leyendo? ¿por qué está leyendo? ¿cómo está leyendo? ¿dónde está leyendo? ¿con quién está leyendo?
 Veo	 Pienso	 Me pregunto								
una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro. una persona que está leyendo un libro.	que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro. que está leyendo un libro.	¿qué está leyendo? ¿por qué está leyendo? ¿cómo está leyendo? ¿dónde está leyendo? ¿con quién está leyendo? ¿cuándo está leyendo? ¿por qué está leyendo? ¿cómo está leyendo? ¿dónde está leyendo? ¿con quién está leyendo?								

DIMENSIÓN DE APRENDIZAJE
CATEGORÍA: COMPRENSIÓN DE LECTURA



Docente: Julio Andrés Gordillo Becerra

Grado: Segundo y tercero



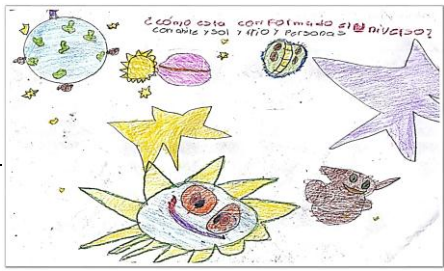
Sede: Concentración Rural La Puntica

SUBCATEGORÍA									
Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias						
<p>Diario de campo</p>	<p>La lectura se realiza en diferentes momentos, con actividades de pensamiento que van desde la exploración de saberes previos, estrategias de predicción, comprensión y desarrollo de procesos metacognitivos. Se cambia la visión de la lectura como un proceso trasversal, permite el análisis, reflexión, contextualización, la construcción de conocimiento y es acompañada por el docente durante todo el proceso. En torno a la lectura y comprensión se integran los diferentes grados del aula, con actividades que varían de complejidad de acuerdo a las características de cada grupo.</p>	<p>Implementar estrategias innovadoras de enseñanza para el contexto educativo intervenido en los tres momentos de la lectura, logró mejorar la comprensión de los estudiantes puesto que los invita a pensar, reflexionar sobre su propio pensamiento y relacionar con su vida y su entorno las comprensiones alcanzadas. Esto se hizo evidente en el desarrollo de las unidades de comprensión, rutinas de pensamiento y estrategias pedagógicas enfocadas a la comprensión lectora, donde todos los estudiantes mejoraron paulatinamente sus niveles de comprensión en cada momento de lectura.</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; background-color: #e1f5fe;">Interpretación de lo observado</th> <th style="text-align: center; background-color: #e1f5fe;">Categorías y subcategoría de análisis</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="font-size: small;"> <p>Cuando se complementa una actividad de lectura con un vídeo del mismo contenido y características de la lectura, los estudiantes pueden tener un nivel de comprensión más amplio que les permite responder cuestionamientos de forma más acertada.</p> <p>En el momento en que se emplean otros recursos diferentes a los tradicionales, la motivación y el interés de los estudiantes cambian, hecho que se manifestó claramente en la producción del texto escrito del cuanto de los tres cerditos, proceso de re-escritura.</p> </td> <td style="font-size: small;"> <p>Enseñanza: Debido a las exigentes características del aula es fácil reconocer que el proceso de enseñanza presenta algunas dificultades que emergen desde la planeación pedagógica que se realiza para cada asignatura.</p> <p>Aprendizaje: El aprendizaje de los estudiantes se ve afectado por las complejas condiciones del aula de clase y la carencia del acompañamiento del docente a lo largo del desarrollo de cada actividad.</p> <p>Pensamiento: Las actividades de pensamiento son limitadas, pues se presentan actividades que realmente no tienen trascendencia ni continuidad en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="font-size: x-small; text-align: center;">Categorías y subcategoría de</td> </tr> </tbody> </table>	Interpretación de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis	<p>Cuando se complementa una actividad de lectura con un vídeo del mismo contenido y características de la lectura, los estudiantes pueden tener un nivel de comprensión más amplio que les permite responder cuestionamientos de forma más acertada.</p> <p>En el momento en que se emplean otros recursos diferentes a los tradicionales, la motivación y el interés de los estudiantes cambian, hecho que se manifestó claramente en la producción del texto escrito del cuanto de los tres cerditos, proceso de re-escritura.</p>	<p>Enseñanza: Debido a las exigentes características del aula es fácil reconocer que el proceso de enseñanza presenta algunas dificultades que emergen desde la planeación pedagógica que se realiza para cada asignatura.</p> <p>Aprendizaje: El aprendizaje de los estudiantes se ve afectado por las complejas condiciones del aula de clase y la carencia del acompañamiento del docente a lo largo del desarrollo de cada actividad.</p> <p>Pensamiento: Las actividades de pensamiento son limitadas, pues se presentan actividades que realmente no tienen trascendencia ni continuidad en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.</p>	Categorías y subcategoría de	
Interpretación de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis								
<p>Cuando se complementa una actividad de lectura con un vídeo del mismo contenido y características de la lectura, los estudiantes pueden tener un nivel de comprensión más amplio que les permite responder cuestionamientos de forma más acertada.</p> <p>En el momento en que se emplean otros recursos diferentes a los tradicionales, la motivación y el interés de los estudiantes cambian, hecho que se manifestó claramente en la producción del texto escrito del cuanto de los tres cerditos, proceso de re-escritura.</p>	<p>Enseñanza: Debido a las exigentes características del aula es fácil reconocer que el proceso de enseñanza presenta algunas dificultades que emergen desde la planeación pedagógica que se realiza para cada asignatura.</p> <p>Aprendizaje: El aprendizaje de los estudiantes se ve afectado por las complejas condiciones del aula de clase y la carencia del acompañamiento del docente a lo largo del desarrollo de cada actividad.</p> <p>Pensamiento: Las actividades de pensamiento son limitadas, pues se presentan actividades que realmente no tienen trascendencia ni continuidad en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.</p>								
Categorías y subcategoría de									

SUBCATEGORÍA

Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
	<p>La evaluación se realiza de forma cualitativa. Se evalúa con matriz de evaluación permitiendo un análisis cualitativo del proceso de comprensión de cada estudiante. Surge la retroalimentación del proceso de comprensión de lectura.</p>		
<p>Unidad 1 “me alimento saludablemente”</p>	<p>La rutina veo, pienso, me pregunto, sirvió para explorar los saberes previos de los estudiantes.</p> <p>Las diferentes actividades de pensamiento y preguntas de carácter literal, inferencial y crítico contribuyeron a generar las primeras comprensiones sobre el tópico generativo establecido.</p> <p>Para conocer el pensamiento de los estudiantes, se generó espacios de socialización en cada desempeño de comprensión que conforma la unidad. La mayoría de los estudiantes participaron, dando a conocer sus comprensiones sobre la</p>	<p>Por medio de las rutinas implementadas se logró hacer visible el pensamiento e identificar los saberes previos de los estudiantes en el primer momento de la lectura. Actividad que sirvió de base para iniciar el segundo momento, en la que los estudiantes tenían la expectativa para confirmar las hipótesis y resolver las preguntas planteadas.</p> <p>Por su parte en el tercer momento, se desarrollaron comprensiones por medio de preguntas que requerían de argumentación.</p> <p>Las estrategias pedagógicas que se implementadas, permitieron generar comprensión sobre las</p>	 

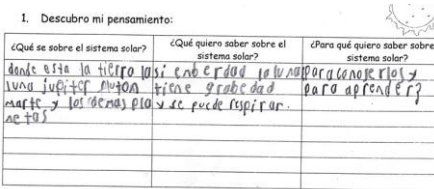
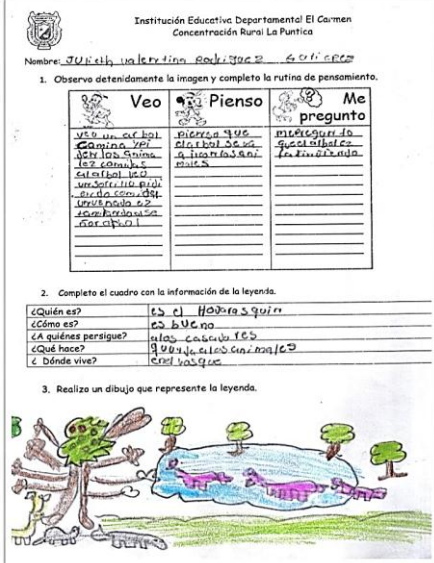
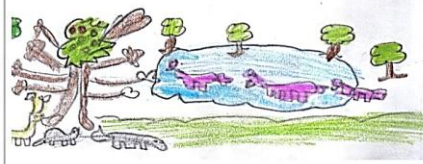
SUBCATEGORÍA

Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
	<p>importancia que tiene consumir alimentos saludables para el cuerpo.</p> <p>Luego de implementar esta primera unidad de comprensión, se logró que los diferentes estudiantes se integraran a su desarrollo, mejorando el clima del aula, dinamiza la clase y genera experiencias de aprendizaje.</p> <p>Cuando se plantearon las preguntas de tipo crítico, no se lograron respuestas satisfactorias pues algunos estudiantes aunque dieron su punto de vista, este no se relacionan con el contenido del texto. En cuanto al nivel inferencial, la mayoría de los estudiantes infieren el significado de algunas palabras y frases según el contexto presentado en la lectura.</p>	<p>lecturas y el tópico generativo. Nivel de comprensión mejor desarrollado por los estudiantes fue el literal, siendo coherente con los resultados de la prueba de entrada CLP. La totalidad de los estudiantes logran un nivel intermedio y avanzado de comprensión en este nivel, de acuerdo con la matriz de evaluación diseñada en la investigación para evaluación la comprensión.</p>	  
<p>Unidad 2 "todo gira a mi alrededor"</p>	<p>El análisis que hicieron los estudiantes frente a las diferentes lecturas fue muy apropiado</p>	<p>Se evidenció que el primer momento de lectura fue agradable para los estudiantes por las</p>	











SUBCATEGORÍA

Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
	<p>respecto a la meta de comprensión. Al realizar preguntas durante el momento de la lectura, algunos estudiantes tomaron una postura crítica e hicieron inferencias sobre las situaciones que presentan el texto y las relacionaron con sus vivencias.</p> <p>En cuanto a la lectura los “<i>movimientos de la tierra</i>” los estudiantes lograron un desempeño avanzado de comprensión en el nivel literal e intermedio en la inferencial. Pero en cuanto a la comprensión crítica la mayoría de los estudiantes se caracterizaron por tener un nivel inferior. Presentaron dificultad para comparar la información del texto con su entorno. Por su parte, el texto instructivo, “<i>¿cómo representar las capas de la tierra?</i>” permitió fortalecer las comprensiones de tipo inferencial y crítico pues establecen semejanzas y diferencias entre la</p>	<p>actividades que permitió la exploración del conocimiento que tienen sobre algunos elementos del sistema solar. Con el cuento “<i>un amigo espacial</i>”, las actividades de predicción realizadas permitieron generar expectativa sobre la lectura y el tema en general.</p> <p>La interacción con el texto “<i>¿cómo representar las capas de la tierra?</i>” fue constante. Los estudiantes construyeron su modelo de representación de las capas internas de la tierra siguiendo las instrucciones que les presentaba el texto. El trabajo se realizó de forma grupal y se evidenció la comunicación y cooperación entre los integrantes de cada grupo. El producto terminado y la posterior socialización permitieron evidenciar la comprensión de la lectura realizada a lo largo de los tres momentos.</p>	<div data-bbox="1396 316 1816 592"> </div> <div data-bbox="1386 617 1827 868"> </div> <div data-bbox="1386 885 1837 1209"> </div>

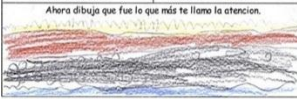
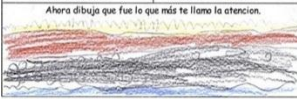
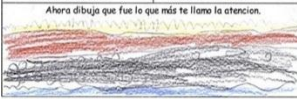















SUBCATEGORÍA

Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias																																								
	<p>información del texto con su entorno. Fue un proceso de comprensión y construcción de conocimiento más contextualizado con el entorno del estudiante.</p>	<p>Con la planeación de actividades de conceptualización, interpretación, argumentación, reconstrucción del texto en forma de resumen y desarrollo de procesos metacognitivos, la mayoría de los estudiantes lograron mejorar los niveles de comprensión de acuerdo con los criterios establecidos en la matriz de evaluación.</p> <p>Cabe resaltar que para la lectura “<i>movimientos de la tierra</i>” se desarrolló el primer momento de forma lúdica. Aun así, algunos estudiantes evidenciaron dificultades en la comprensión crítica del texto.</p>	 <p>1. Descubro mi pensamiento:</p> <table border="1" data-bbox="1396 341 1827 495"> <tr> <td>¿Qué se sabe sobre el sistema solar?</td> <td>¿Qué quiero saber sobre el sistema solar?</td> <td>¿Para qué quiero saber sobre el sistema solar?</td> </tr> <tr> <td>donde está la tierra así como está la luna para que se vea y para aprender?</td> <td>tiene gravedad</td> <td></td> </tr> <tr> <td>está y los otros planetas se puede respirar.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	¿Qué se sabe sobre el sistema solar?	¿Qué quiero saber sobre el sistema solar?	¿Para qué quiero saber sobre el sistema solar?	donde está la tierra así como está la luna para que se vea y para aprender?	tiene gravedad		está y los otros planetas se puede respirar.																																	
¿Qué se sabe sobre el sistema solar?	¿Qué quiero saber sobre el sistema solar?	¿Para qué quiero saber sobre el sistema solar?																																									
donde está la tierra así como está la luna para que se vea y para aprender?	tiene gravedad																																										
está y los otros planetas se puede respirar.																																											
<p>Unidad 3 “<i>Maratón fantástica</i>”</p>	<p>La lecturas propuestas y estrategias de comprensión permitieron evidenciar un aumento significativo en la participación de los estudiantes, incluso los niños considerados tímidos, empezaron a participar de</p>	<p>En la primera meta de comprensión, se desarrollaron los tres momentos de la lectura. La rutina círculo de puntos de vista sirvió para explorar los saberes previos y realizar predicciones de la lectura, además de desarrollar</p>	 <p>Institución Educativa Departamental El Carmen Concentración Rural La Puñica</p> <p>Nombre: <u>Juan Sebastián Rodríguez Gutiérrez</u></p> <p>1. Observa detenidamente la imagen y completo la rutina de pensamiento.</p> <table border="1" data-bbox="1459 836 1764 1015"> <thead> <tr> <th>Veo</th> <th>Pienso</th> <th>Me pregunto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>veo un árbol grande...</td> <td>pienso que...</td> <td>me pregunto...</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table> <p>2. Completo el cuadro con la información de la leyenda.</p> <table border="1" data-bbox="1417 1047 1816 1112"> <tr> <td>¿Quién es?</td> <td>es el hombre que...</td> </tr> <tr> <td>¿Cómo es?</td> <td>es bueno...</td> </tr> <tr> <td>¿A qué se persigue?</td> <td>al que se persigue...</td> </tr> <tr> <td>¿Qué hace?</td> <td>que hace...</td> </tr> <tr> <td>¿Dónde vive?</td> <td>en el bosque...</td> </tr> </table> <p>3. Realizo un dibujo que represente la leyenda.</p> 	Veo	Pienso	Me pregunto	veo un árbol grande...	pienso que...	me pregunto...	¿Quién es?	es el hombre que...	¿Cómo es?	es bueno...	¿A qué se persigue?	al que se persigue...	¿Qué hace?	que hace...	¿Dónde vive?	en el bosque...
Veo	Pienso	Me pregunto																																									
veo un árbol grande...	pienso que...	me pregunto...																																									
...																																									
...																																									
...																																									
...																																									
...																																									
...																																									
...																																									
...																																									
¿Quién es?	es el hombre que...																																										
¿Cómo es?	es bueno...																																										
¿A qué se persigue?	al que se persigue...																																										
¿Qué hace?	que hace...																																										
¿Dónde vive?	en el bosque...																																										


SUBCATEGORÍA


Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias												
	<p>forma reiterativa para dar a conocer su punto de vista sobre situaciones planteadas</p> <p>Solo tres estudiantes presentan dificultades para plantear posibles soluciones frente a una situación problema y dar su punto de vista sobre el contenido global del texto.</p> <p>Por su parte, los demás estudiantes avanzaron en su proceso de comprensión inferencial y crítica en relación al inicio de la intervención pedagógica, y fortalecieron a un más el nivel literal.</p> <p>Se evidenció que con el desarrollo de pensamiento los estudiantes comprenden mejor los textos, pues les permite generar relaciones entre sus conocimientos previamente adquiridos, lo leído, analizado y</p>	<p>la oralidad en los estudiantes, ya que expresaron libremente su pensamiento. Inicialmente la lectura fue individual y luego compartida.</p> <p>Finalmente, con la guía de escritura se reconstruyó el cuento “la selva loca” lo que permitió evidenciar la comprensión alcanzada por los estudiantes.</p> <p>Se concluye que las estrategias realizadas a lo largo de la investigación han permitido desarrollar un nivel crítico. Esto se evidencia cuando a partir de la información suministrada en el texto, el estudiante toma una postura personal y además la argumenta.</p> <p>Tras el desarrollo de las actividades propuestas y otras que emergieron, se logró un avance significativo en los niveles de</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1396 292 1522 357"> Veo</td> <td data-bbox="1533 292 1669 357"> Pienso</td> <td data-bbox="1680 292 1827 357"> Me pregunto</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1396 365 1522 600"> elefante jirafa mono oso hormiguero + pap </td> <td data-bbox="1533 365 1669 600"> pienso que son hacia donde des enfermedades </td> <td data-bbox="1680 365 1827 600"> me pregunto por que los animales se fueron a des enfermedades? me pregunto por que los animales hicieron una de enfermedades </td> </tr> <tr> <td data-bbox="1396 641 1522 673">Antes pensaba que...</td> <td data-bbox="1533 641 1669 673">Ahora pienso que...</td> <td data-bbox="1680 641 1827 673">¿Qué me hizo cambiar?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1396 682 1522 820"> antes pensaba que los animales estaba a hacer una casa de ellos para hacer que personas por que obligo a hacer la piel </td> <td data-bbox="1533 682 1669 820"> ahora pienso que el mono los + creo a propo para que el mono no dol bien a hacer los frats </td> <td data-bbox="1680 682 1827 820"> ¿que me hizo con bien? el cuento </td> </tr> </table> 	 Veo	 Pienso	 Me pregunto	elefante jirafa mono oso hormiguero + pap	pienso que son hacia donde des enfermedades	me pregunto por que los animales se fueron a des enfermedades? me pregunto por que los animales hicieron una de enfermedades	Antes pensaba que...	Ahora pienso que...	¿Qué me hizo cambiar?	antes pensaba que los animales estaba a hacer una casa de ellos para hacer que personas por que obligo a hacer la piel	ahora pienso que el mono los + creo a propo para que el mono no dol bien a hacer los frats	¿que me hizo con bien? el cuento
 Veo	 Pienso	 Me pregunto													
elefante jirafa mono oso hormiguero + pap	pienso que son hacia donde des enfermedades	me pregunto por que los animales se fueron a des enfermedades? me pregunto por que los animales hicieron una de enfermedades													
Antes pensaba que...	Ahora pienso que...	¿Qué me hizo cambiar?													
antes pensaba que los animales estaba a hacer una casa de ellos para hacer que personas por que obligo a hacer la piel	ahora pienso que el mono los + creo a propo para que el mono no dol bien a hacer los frats	¿que me hizo con bien? el cuento													


SUBCATEGORÍA

Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias															
	<p>reflexionado en la construcción de nuevos saberes.</p>	<p>compresión crítico e inferencial, evidenciado un aumento en la participación de los estudiantes, argumentaciones coherentes en el contexto de la lectura, relación entre el texto con la realidad y el entorno, y relación entre los dos textos. Estos avances en el proceso de comprensión, se logró principalmente en el momento posterior de la lectura, donde los estudiantes son los protagonistas en la construcción de conocimiento.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">GUIA DE OBSERVACION</th> </tr> <tr> <th>¿Qué observas abajo?</th> <th>¿Qué observas a tu alrededor?</th> <th>¿Qué observas arriba?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- Pasos - tierra - piedras - agua caliente</td> <td>- marías - una cancha de fútbol - un poste - una escuela</td> <td>- el cielo - nubes - el espacio - el espacio exterior</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Ahora dibuja que fue lo que más te llamó la atención.</td> <td>¿Por qué?</td> </tr> <tr> <td colspan="2">  </td> <td>Porque me gusta</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>Ilustración 1. Registro de la observación de un estudiante de grado tercero.</small></p>	GUIA DE OBSERVACION			¿Qué observas abajo?	¿Qué observas a tu alrededor?	¿Qué observas arriba?	- Pasos - tierra - piedras - agua caliente	- marías - una cancha de fútbol - un poste - una escuela	- el cielo - nubes - el espacio - el espacio exterior	Ahora dibuja que fue lo que más te llamó la atención.		¿Por qué?			Porque me gusta
GUIA DE OBSERVACION																		
¿Qué observas abajo?	¿Qué observas a tu alrededor?	¿Qué observas arriba?																
- Pasos - tierra - piedras - agua caliente	- marías - una cancha de fútbol - un poste - una escuela	- el cielo - nubes - el espacio - el espacio exterior																
Ahora dibuja que fue lo que más te llamó la atención.		¿Por qué?																
		Porque me gusta																
<p>Rutinas de pensamiento</p>	<p>Con la incorporación de las rutinas de pensamiento al proceso de enseñanza se evidenció que permiten fortalecer los niveles de comprensión en los diferentes momentos de la lectura. Al mismo tiempo que se crea una cultura de pensamiento en el aula de clase favoreciendo la interacción entre el texto, el lector y el contexto; lo que genera la construcción de conocimiento y el desarrollo de</p>	<p>Las rutinas de pensamiento son herramientas pedagógicas que permiten la transformación de la práctica del docente al ser transversales y pertinentes para fortalecer los procesos de comprensión de lectura en sus tres momentos. La implementación de las rutinas de pensamiento favorece notablemente la oralidad de los estudiantes y el desarrollo de los distintos niveles de</p>	<table border="1"> <tr> <td align="center">  </td> <td align="center"> INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL EL CARMEN UNIVERSIDAD DE LA SABANA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN </td> <td align="center">  </td> </tr> <tr> <td colspan="3"> 1. Observo la imagen y luego escribo en el cuadro lo que veo, pienso y me pregunto. </td> </tr> <tr> <td align="center">  Veo </td> <td align="center">  Pienso </td> <td align="center">  Me pregunto ¿? </td> </tr> <tr> <td> un alienígena con muchos tentáculos en un platillo volador estrellas y Marte </td> <td> que es un pulga alienígena y está esperando a universo </td> <td> ¿que es lo que está al lado del platillo, con un ojo? </td> </tr> </table>		INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL EL CARMEN UNIVERSIDAD DE LA SABANA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN		1. Observo la imagen y luego escribo en el cuadro lo que veo, pienso y me pregunto.			 Veo	 Pienso	 Me pregunto ¿?	un alienígena con muchos tentáculos en un platillo volador estrellas y Marte	que es un pulga alienígena y está esperando a universo	¿que es lo que está al lado del platillo, con un ojo?			
	INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL EL CARMEN UNIVERSIDAD DE LA SABANA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN																	
1. Observo la imagen y luego escribo en el cuadro lo que veo, pienso y me pregunto.																		
 Veo	 Pienso	 Me pregunto ¿?																
un alienígena con muchos tentáculos en un platillo volador estrellas y Marte	que es un pulga alienígena y está esperando a universo	¿que es lo que está al lado del platillo, con un ojo?																

SUBCATEGORÍA


Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias																			
	<p>procesos metacognitivos.</p> <p>Se desarrolló lectura inferencial con preguntas espontaneas y la rutina veo, pienso, me pregunto, generando predicciones y deducciones de los textos que hacen parte de las unidades propuestas. Por su parte la rutina de ¿Qué te hace decir eso? contribuyó a lograr comprensión crítica. Cada vez que se le preguntada al estudiante, generaba respuestas que permitió reflejar su postura frente a la situación planteada. Es de resaltar que muy pocos estudiantes lograron responder más de tres veces a la pregunta ¿Qué te hace decir eso? en torno al mismo postulado presentado por el docente.</p> <p>En cuanto a la rutina antes pensaba, ahora pienso, contribuyó explorar saberes previos, a reflexionar sobre cómo se transforma el pensamiento de los</p>	<p>comprensión al hacer visible su pensamiento.</p> <p>Las rutinas de pensamiento seleccionadas de acuerdo a las características del grupo, se efectuaron transversalmente en los diferentes grados que conforman el aula multigrado. Lo que permitió integrar todos los cursos en torno a las estrategias planteadas, realizando adecuaciones de acuerdo al nivel de complejidad que requería cada grupo de estudiantes.</p> <p>De otra parte, al realizar la socialización del pensamiento de los estudiantes por medio de las rutinas, se logró que participaran activamente, argumentaran su pensamiento en relación a las situaciones planteadas y desarrollaran la oralidad. Un proceso emergente que no era considerado importante antes de realizar la investigación.</p>	 <p>Institución Educativa Departamental El Carmen Concentración Rural La Puntica Nombre: <u>Yany Alcántara Niño Bonilla</u></p> <p>1. Observo detenidamente la imagen y completo la rutina de pensamiento.</p> <table border="1" data-bbox="1438 738 1795 933"> <thead> <tr> <th>Veo</th> <th>Pienso</th> <th>Me pregunto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>una mujer con un vestido de flores</td> <td>la leyenda de la mujer de flores</td> <td>¿Porque tiene un vestido de flores?</td> </tr> <tr> <td>¿Que ella qui era un espíritu de flores</td> <td></td> <td>¿Porque tiene un vestido de flores?</td> </tr> </tbody> </table> <p>2. Completo el cuadro con la información de la leyenda.</p> <table border="1" data-bbox="1407 950 1827 1031"> <tbody> <tr> <td>¿Quién es?</td> <td>la mujer de flores</td> </tr> <tr> <td>¿Cómo es?</td> <td>vestida de flores</td> </tr> <tr> <td>¿A quiénes persigue?</td> <td>a los leñadores</td> </tr> <tr> <td>¿Qué hace?</td> <td>cuando la agreden</td> </tr> <tr> <td>¿Dónde vive?</td> <td>en las montañas</td> </tr> </tbody> </table>	Veo	Pienso	Me pregunto	una mujer con un vestido de flores	la leyenda de la mujer de flores	¿Porque tiene un vestido de flores?	¿Que ella qui era un espíritu de flores		¿Porque tiene un vestido de flores?	¿Quién es?	la mujer de flores	¿Cómo es?	vestida de flores	¿A quiénes persigue?	a los leñadores	¿Qué hace?	cuando la agreden	¿Dónde vive?	en las montañas
Veo	Pienso	Me pregunto																				
una mujer con un vestido de flores	la leyenda de la mujer de flores	¿Porque tiene un vestido de flores?																				
¿Que ella qui era un espíritu de flores		¿Porque tiene un vestido de flores?																				
¿Quién es?	la mujer de flores																					
¿Cómo es?	vestida de flores																					
¿A quiénes persigue?	a los leñadores																					
¿Qué hace?	cuando la agreden																					
¿Dónde vive?	en las montañas																					

SUBCATEGORÍA																																			
Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias																																
	estudiantes y si las estrategias de comprensión implementadas generan cambio en el aprendizaje y pensamiento de los estudiantes.																																		
Prueba CLP	<p>Luego de la intervención al proceso de enseñanza para fortalecer el proceso de comprensión en los estudiantes, se logró que los estudiantes del grado segundo comprendan en el nivel literal un 84%. De forma inferencial los niños y las niñas alcanzan en promedio el 80% de respuestas correctas, evidenciando un significativo fortalecimiento, respecto al estado inicial del proceso. En cuanto al nivel crítico intertextual el resultado promedio fue del 61%. Aunque el nivel de comprensión crítico es el menor porcentaje de desarrollo, se logró un avance de alrededor el 20% respecto al diagnóstico inicial.</p> <p>Por su parte, el grado tercero en el nivel literal obtuvo 89% de</p>	Los resultados de la prueba CLP evidencian que la lectura y comprensión se debe realizar en tres momentos, con estrategias diferenciadas en cada momento.	 <p>REPUBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL "EL CARMEN" Licencia de Funcionamiento No 01577 Noviembre 10 de 1976 Resolución No 001026 Marzo 9 de 2005</p> <p>UNIVERSIDAD DE LA SABANA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</p> <p>DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE NIVEL I DE LA I. E. D. EL CARMEN DEL MUNICIPIO DE GUACHETA</p> <p>TEST DIAGNOSTICO GRADO TERCERO</p> <p>APLICACIÓN DEL ALUMNO</p> <p>Nombre: <u>Johan Estiven Peña Naranjo</u> Sexo: Masculino: <input checked="" type="checkbox"/> Femenino: <input type="checkbox"/> Fecha de Nacimiento: _____ Edad: <u>7</u> años: _____ meses. Fecha de Aplicación: <u>18 mayo de 2014</u> Examinador: <u>Andro</u></p> <p>APLICACIÓN INDIVIDUAL APLICACIÓN COLECTIVA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">SUBTEST</th> <th rowspan="2">NOMBRE</th> <th rowspan="2">Pág.</th> <th colspan="2">HORA</th> <th colspan="3">PUNTAJE</th> </tr> <tr> <th>Inicio</th> <th>Términ.</th> <th>Bruto</th> <th>Z</th> <th>T</th> <th>%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>III - A - (1)</td> <td>Los comillos</td> <td>3</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>III - A - (2)</td> <td>Los comillos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	SUBTEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			Inicio	Términ.	Bruto	Z	T	%	III - A - (1)	Los comillos	3							III - A - (2)	Los comillos							
SUBTEST	NOMBRE	Pág.	HORA				PUNTAJE																												
			Inicio	Términ.	Bruto	Z	T	%																											
III - A - (1)	Los comillos	3																																	
III - A - (2)	Los comillos																																		


SUBCATEGORÍA			
Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
	<p>ratificando que es el más desarrollado. En el nivel inferencial, el 70 % de los estudiantes contestaron correctamente las preguntas, y en el nivel crítico, el promedio fue del 67%.</p> <p>Es evidente que, con la transformación pedagógica impulsada desde la misma reflexión, los tres niveles de comprensión lograron avances significativos en el grado segundo y tercero de una escuela rural de contexto multigrado.</p>		

**DIMENSIÓN PENSAMIENTO
CATEGORÍA: CONOCIMIENTO**

Docente: Julio Andrés Gordillo Becerra
Grado: Segundo y tercero
Sede: Concentración Rural La Puntica

Instrumento	SUBCATEGORÍA		
	Saberes previos	Metacognición	Evidencias
Diario de campo	<p>Con la implementación de la propuesta de intervención a las prácticas pedagógicas para fortalecer el proceso de comprensión de lectura, se consideran los saberes previos de los estudiantes como un pilar fundamental en la comprensión y construcción de conocimientos.</p> <p>Tras crear una cultura de pensamiento en el aula de clase, los conocimientos previos se exploran desde el momento antes de la lectura y se tienen presentes durante el tiempo en que se desarrolla la unidad para generar comprensiones, crear nuevos conocimientos y</p>	<p>Al desarrollar habilidades metacognitivas se logra fortalecer la comprensión crítica, pues los estudiantes toman una postura frente a la lectura, se cuestionan sobre su contenido, relacionan la información textual con su entorno y su conocimiento, y plantean posibles soluciones a diferentes situaciones. Esto se puede lograr en los tres momentos de la lectura.</p>	

Instrumento	SUBCATEGORÍA																		
	Saberes previos	Metacognición	Evidencias																
	relacionarlos con el contexto. Se evidenció que las rutinas de pensamiento es una de las formas para explorar los saberes previos y relacionarlos con la lectura para fortalecer la comprensión en los diferentes niveles.																		
Unidades de EpC	Dentro de este proceso, se ve la necesidad de que saberes previos formen parte de las prácticas de enseñanza porque permiten contextualizar la lectura de acuerdo con el conocimiento del estudiante y las experiencias que vive en su entorno. Factores que contribuyen mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante el fortalecimiento de la comprensión.	Las unidades de EpC planteadas permitieron el desarrollo de niveles metacognitivos en los estudiantes de los diferentes grados, reconociendo un nivel de complejidad de acuerdo a las características de cada curso. Fue posible fortalecer la comprensión textual principalmente en el nivel crítico intertextual con el desarrollo de procesos metacognitivos en los estudiantes.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MC</th> <th>Desempeños de Comprensión</th> <th>ID</th> <th>Valoración Continua</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MC 1</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Describir la rutina de pensamiento "antes piensa" ahora piensa. Primera parte con preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> • "¿Qué hay en el firmamento?" • "¿Cuál es la forma de los planetas y las estrellas?" • "¿Cuáles de los anteriores tienen movimiento?" ✓ Lectura del cuento: "Un amigo espacial" ✓ Realizar la segunda parte de la rutina de pensamiento: "ahora piensa" ✓ Exposición de lo escrito en la rutina, donde los estudiantes evidencian su pensamiento en relación con los conocimientos adquiridos. </td> <td>EpC</td> <td> Informal: Participación en conversaciones y sustentación de conocimientos previos. Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento "Antes piensa ahora piensa" </td> </tr> <tr> <td>MC 2</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar la rutina de pensamiento tres veces: por preguntas con el video "El sistema solar" ✓ Individual los estudiantes desarrollan una copia de línea. ✓ Distribuidos en grupo, los estudiantes elaboraron un dibujo en el cual describen cómo está formado el sistema solar a partir de la identificación y caracterización de los planetas. </td> <td>IG</td> <td>Informal: Participación en conversaciones y sustentación de conocimientos.</td> </tr> <tr> <td>MC 3</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura individual los movimientos de la tierra ✓ Disponer la prueba de comprensión de lectura relacionada con la lectura. ✓ Distribuidos en grupo, hacen una representación de los movimientos. ✓ Implementación de la rutina: "¿Qué se hace decir así?" </td> <td>E IG</td> <td>Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento "¿Qué se hace decir así?"</td> </tr> </tbody> </table>	MC	Desempeños de Comprensión	ID	Valoración Continua	MC 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Describir la rutina de pensamiento "antes piensa" ahora piensa. Primera parte con preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> • "¿Qué hay en el firmamento?" • "¿Cuál es la forma de los planetas y las estrellas?" • "¿Cuáles de los anteriores tienen movimiento?" ✓ Lectura del cuento: "Un amigo espacial" ✓ Realizar la segunda parte de la rutina de pensamiento: "ahora piensa" ✓ Exposición de lo escrito en la rutina, donde los estudiantes evidencian su pensamiento en relación con los conocimientos adquiridos. 	EpC	Informal: Participación en conversaciones y sustentación de conocimientos previos. Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento "Antes piensa ahora piensa"	MC 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar la rutina de pensamiento tres veces: por preguntas con el video "El sistema solar" ✓ Individual los estudiantes desarrollan una copia de línea. ✓ Distribuidos en grupo, los estudiantes elaboraron un dibujo en el cual describen cómo está formado el sistema solar a partir de la identificación y caracterización de los planetas. 	IG	Informal: Participación en conversaciones y sustentación de conocimientos.	MC 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura individual los movimientos de la tierra ✓ Disponer la prueba de comprensión de lectura relacionada con la lectura. ✓ Distribuidos en grupo, hacen una representación de los movimientos. ✓ Implementación de la rutina: "¿Qué se hace decir así?" 	E IG	Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento "¿Qué se hace decir así?"
MC	Desempeños de Comprensión	ID	Valoración Continua																
MC 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Describir la rutina de pensamiento "antes piensa" ahora piensa. Primera parte con preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> • "¿Qué hay en el firmamento?" • "¿Cuál es la forma de los planetas y las estrellas?" • "¿Cuáles de los anteriores tienen movimiento?" ✓ Lectura del cuento: "Un amigo espacial" ✓ Realizar la segunda parte de la rutina de pensamiento: "ahora piensa" ✓ Exposición de lo escrito en la rutina, donde los estudiantes evidencian su pensamiento en relación con los conocimientos adquiridos. 	EpC	Informal: Participación en conversaciones y sustentación de conocimientos previos. Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento "Antes piensa ahora piensa"																
MC 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar la rutina de pensamiento tres veces: por preguntas con el video "El sistema solar" ✓ Individual los estudiantes desarrollan una copia de línea. ✓ Distribuidos en grupo, los estudiantes elaboraron un dibujo en el cual describen cómo está formado el sistema solar a partir de la identificación y caracterización de los planetas. 	IG	Informal: Participación en conversaciones y sustentación de conocimientos.																
MC 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura individual los movimientos de la tierra ✓ Disponer la prueba de comprensión de lectura relacionada con la lectura. ✓ Distribuidos en grupo, hacen una representación de los movimientos. ✓ Implementación de la rutina: "¿Qué se hace decir así?" 	E IG	Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento "¿Qué se hace decir así?"																
Rutinas de pensamiento	Al reflexionar sobre las falencias de la práctica pedagógica y reconociendo la importancia de los saberes previos en los procesos académicos; estos se	El desarrollo de procesos metacognitivos relacionados con la comprensión textual se logra en el tercer momento de la lectura por medio de las rutinas de pensamiento																	

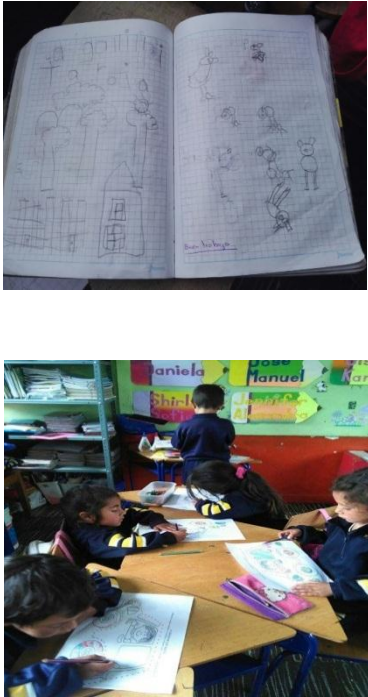
Instrumento	SUBCATEGORÍA														
	Saberes previos	Metacognición	Evidencias												
	<p>convierten en un agente dinamizador en el fortalecimiento de la comprensión de lectura.</p> <p>De este modo, las rutinas de pensamiento veo, pienso, me pregunto, círculos de puntos de vista y las estrategias pedagógicas planteadas para hacer visible el pensamiento permitieron explorar y activar los saberes previos para darle sentido, relevancia y poner en contexto la lectura y de esta forma, facilitar la comprensión.</p>	<p>¿qué te hace decir eso?, ¿antes pensaba, ahora pienso? y preguntas de tipo inferencial y crítico. Se evidenció que al implementar estas actividades de pensamiento, se desarrollan procesos metacognitivos que favorecen, la argumentación, la oralidad, la construcción de conocimiento y la comprensión crítica intertextual.</p>	 <p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL EL CARMEN UNIVERSIDAD DE LA SABANA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Universidad La Sabana</p> <p>Escribo lo que pienso sobre los alimentos saludables.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Antes pensaba que...</th> <th>Ahora pienso que...</th> <th>¿Qué me hizo cambiar?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>que era saludable y es fuente de proteínas y nos ayuda a ser más fuertes y saludables.</td> <td>pienso que son vitaminas y proteínas calcio minerales y nos ayuda a nuestro sistema digestivo.</td> <td>leer el cuento con mis compañeros</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Antes pensaba que...	Ahora pienso que...	¿Qué me hizo cambiar?	que era saludable y es fuente de proteínas y nos ayuda a ser más fuertes y saludables.	pienso que son vitaminas y proteínas calcio minerales y nos ayuda a nuestro sistema digestivo.	leer el cuento con mis compañeros						
Antes pensaba que...	Ahora pienso que...	¿Qué me hizo cambiar?													
que era saludable y es fuente de proteínas y nos ayuda a ser más fuertes y saludables.	pienso que son vitaminas y proteínas calcio minerales y nos ayuda a nuestro sistema digestivo.	leer el cuento con mis compañeros													


DIMENSIÓN DE ENSEÑANZA
CATEGORÍA: PRACTICA PEDAGÓGICA


Docente: Ana Orfa Palacios Casas

Grado: Primero

Sede: Concentración Rural La Isla

Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias
<p>Diario de campo 1 y 2 “antes”</p>	<p>Una primera reflexión surge a partir de la lectura compartida para los grados preescolar y primero pues durante esta actividad no se evidenciaba una verdadera intención de comprensión de lectura.</p> <p>De otro lado, al tener en el salón de clase dos grados, preescolar y primero, los temas o contenidos son diferentes lo que dificultaba centrar los estudiantes en sus actividades, la planeación de los contenidos no buscaba la integración del aprendizaje, por tal motivo mientras un grupo</p>	<p>La comprensión lectora hace parte del PEI institucional pero en el aula de clase se le da mayor importancia a la alfabetización inicial de la escritura y lectura de fonemas pasando por alto momentos indispensables en el proceso de comprensión lectora de los niños, además, no es claro el objetivo, por tal motivo los estudiantes solo reciben indicaciones que ejecutan sin que haya movilización de saberes, actitud crítica frente al contenido de la lectura, interrelación con la realidad, comprensión de la intención del autor y comparación con situaciones de la cotidianidad de los niños en la escuela o en</p>	<p>Las estrategias usadas para la comprensión lectora, no relacionaban los conocimientos previos, se centraban en realizar algunas preguntas de tipo literal limitando la lectura a un producto final muy elemental como la elaboración de un dibujo.</p> <p>La estrategia de trabajo por temas, aleja a los estudiantes de la posibilidad de aprender, de intercambiar conocimientos con el otro, pues las actividades tradicionales le impedían el desarrollo de su conocimiento a partir de la escucha y el intercambio</p>	


Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias
	<p>respondía a las indicaciones de la docente, el otro se alejaba de la actividad y se ocasionan conflictos o desmotivación.</p>	<p>su casa. No existía un ejercicio de producción textual a partir de una instrucción dada.</p>	<p>entre pares. Sería conveniente replantear actividades donde los temas sean transversales, y de interés para los dos grados aumentando el nivel de complejidad para el grado que corresponda y así surjan nuevos conocimientos e intereses.</p>	
<p>Unidades de Comprensión</p>	<p>Al hacer un rastreo teórico sobre la enseñanza para la comprensión y luego de realizar un ejercicio piloto usando las unidades de comprensión en el aula, se determina la pertinencia del desarrollo de esta herramienta en el aula pues permite una enseñanza diferente en el aula multigrado, ya que facilita la integración de contenidos que se aplican para los dos grados generando así una movilización de saberes</p>	<p>Se buscan en el plan de estudios, contenidos requeridos para los todos los grados determinando su importancia e interés y se planean tres unidades de comprensión tituladas, “<i>Me alimento saludablemente</i>”, “<i>Todo gira a mi alrededor</i>” y “<i>Maratón fantástica</i>” como planeación pertinente para aula multigrado y de saberes transversales donde se involucra saberes previos, y diferentes estrategias como videos, imágenes, lecturas, rutinas de pensamiento,</p>	<p>Las unidades de comprensión plantean una forma integrada de saberes y actividades que conllevan al desarrollo del aprendizaje y del pensamiento, siendo una estrategia útil para innovar las practicas pedagógicas,</p> <p>La implementación de las unidades de comprensión, permite mantener la motivación y participación activa de los estudiantes, favoreciendo de manera significativa la</p>	



Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias
	<p>desde la individualidad de cada grupo y el desarrollo de competencias</p>	<p>ofreciendo diferentes herramientas dinámicas que posibilitan Desarrollar la comprensión lectora y además la posibilidad de enriquecer su vocabulario y la actitud participativa en temas que de seguro el estudiante tiene algún conocimiento, permitiendo así aprender de las experiencias del otro.</p>	<p>comprensión de lectura, en estudiantes pequeños, dando a entender que la comprensión lectora en estudiantes parte desde los primeros años de escolaridad, sin importar su nivel de alfabetización, por lo contrario, el comprender y familiarizarse con la lectura, el estudiante enriquece su vocabulario para luego llegar a la escritura y a su vez la oralidad.</p>	
<p>Rutinas de pensamiento</p>	<p>Las rutinas de pensamiento, permiten evidenciar que comprendió el estudiante y así retroalimentar su proceso.</p> <p>Para esta propuesta, se implementan las rutinas de pensamiento: <i>veo, pienso, me pregunto; antes pensaba, ahora pienso y ¿qué te hace decir? Color símbolo e imagen</i></p>	<p>El desarrollo de las rutinas de pensamiento, en las actividades escolares permitió que los estudiantes argumentaran y relacionaran lo que aprenden con sus conocimientos previos, siendo agentes activos, participativos creativos, que evidencian su conocimiento de manera crítica y con sus propios argumentos.</p>	<p>Al usar rutinas de pensamiento, en grados escolares iniciales, se puede evidenciar la gran capacidad de expresión oral de los estudiantes y que sus conocimientos previos tienen un gran valor en la comprensión, no solo de textos sino de diferentes imágenes, videos, entre otros, que al enlazarlos a las diferentes actividades</p>	



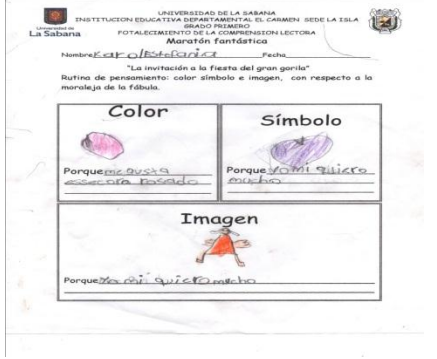
Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias
	<p>apropiadas para estos grados de enseñanza que al hacerlas cotidianas, en el proceso de enseñanza fortalecen la comprensión de lectura, y el desarrollo de un pensamiento crítico que favorece todas las áreas del conocimiento.</p>	<p>Por lo anterior las rutinas de pensamiento favorecen una planeación dinámica, activa en el proceso formativo siendo transversal para enseñanza, aprendizaje y pensamiento.</p>	<p>propuestas moviliza un aprendizaje significativo en busca de un desarrollo metacognitivo.</p>	


DIMENSIÓN DE APRENDIZAJE
CATEGORÍA: COMPRENSIÓN DE LECTURA

Docente: Ana Orfa Palacios Casas
Grado: Primero
Sede: Concentración Rural La Isla

Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
<p>Diario de campo 1 y 2 (antes)</p>	<p>La mayoría de los estudiantes mostraban interés frente a la lectura, pero se evidenció la poca comprensión de la lectura, pues se pasaba por alto indagar antes de la lectura los conocimientos previos del grupo y llevarlos a la posibilidad de predecir el contenido de la historia; no se daba una reflexión detallada sobre la intención del autor a partir de la observación de las imágenes antes de hacer la lectura.</p>	<p>La comprensión lectora en grados iniciales era muy limitada, dejando de lado los momentos de la lectura por creer que en los estudiantes muy pequeños solo se desarrolla la comprensión en el nivel literal, al no saber escribir y leer fonemas la comprensión se daba de manera superficial, sin comprender u opinar e ir más allá, olvidando que el proceso de aprendizaje es constante, progresivo y se da en cada acción, en todo momento.</p> <p>Por lo anterior y teniendo en cuenta autores como Solé, se determina la importancia de formar al niño desde temprana edad en un proceso de formación de lector en potencia.</p>	
<p>Unidad de</p>	<p>En el desarrollo de las diferentes</p>	<p>Las actividades propuestas en las</p>	

Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
comprensión 1 <i>“Me alimento saludablemente”</i>	actividades didácticas implementadas y al enlazarlas con los conocimientos previos se pudo evidenciar la participación activa de todos los estudiantes destacando el desarrollo de la oralidad.	unidades se basan en tres momentos antes, durante y después , con el fin de desarrollar el proceso de comprensión lectora y lo que ocurre en la mente del lector. Mediante imágenes videos y lecturas que desatan gran interés por el tema a tratado, en el cual surgen reflexiones como: “los bombombunes son ricos pero no son saludables”	
Unidad de comprensión 2 <i>“Todo gira a mi alrededor”</i>	Se evidencio en los estudiantes el gran interés y curiosidad por las estrategias planteadas en esta unidad, pues el universo despierta gran curiosidad a todos, por los diferentes conocimientos previos que tiene obtenidos cuando ven una película, por tanto el desarrollo de la competencia lectora en los niveles literal, inferencial y crítico en estudiantes de educación inicial, se ve fortalecida en un aprendizaje significativo que promueve cada vez más el aumento de vocabulario y la participación	El indagar antes de cualquier actividad los conocimientos previos mediante la lectura del título, de imágenes, genera un ambiente propicio hacia la misma facilitando la comprensión; durante: predicciones, anticipación de hechos, inferencias; y después: clarificar dudas, indagar sobre lo que le intereso, permitió evidenciar un desarrollo de las actividades más activo.	

Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
	activa de los estudiantes que participan poco en clase.		
Unidad de comprensión 3 "Maratón fantástica"	Esta unidad propone enlazar el texto con sus características específicas y aumentar la diversidad de lecturas ofrecidas a los estudiantes, motivándolos a adquirir el hábito y mejorar la comunicación en su grupo social y en las actividades cotidianas del aula	Se evidencio como los estudiantes al leer el titulo iban clasificando los textos y al leerlos podían hacer un breve resumen del mismo dando a conocer el tema a sus compañeros.	
Rutinas de pensamiento	Esta propuesta emplea las rutinas de pensamiento nombradas e implementadas en las unidades de comprensión, para fortalecer los niveles literal, inferencial y crítico, partiendo de los saberes previos y la contextualización del conocimiento, fortaleciendo el nuevo conocimiento.	Las rutinas de pensamiento: <i>veo, pienso, me pregunto; antes pensaba, ahora pienso y ¿qué te hace decir?</i> <i>Color símbolo e imagen</i> , permiten determinar los momentos de la lectura enlazando los conocimientos con construcciones propias según la comprensión que cada estudiante hizo desde la metacognición.	
Prueba CLP (De entrada)	Los estudiantes de grado primero, se encuentran en la	En el momento de contestar la prueba, en los ítems	

Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
	<p>formación inicial del proceso lector y no poseen la habilidad de leer, por tanto se les explico la dinámica de la prueba, como se recomienda en la misma arrojando como resultado un 92% de respuestas correctas para el nivel literal. Para el nivel inferencial un resultado de 73% de preguntas correctas. Por su parte el nivel crítico, aunque la docente leyó los ítems, en el momento de contestar se presenta mucha confusión, por la falta de atención, escucha y habilidad en el ejercicio; el resultado de preguntas correctas es de 49%. Dando a entender que se requiere desarrollar los niveles literal y crítico</p>	<p>correspondientes a nivel inferencial y crítico, aunque existe una explicación el test tiende a ser confuso pues las preguntas de este tipo no son muy familiares para ellos, de allí el resultado bajo.</p> <p>Los niños al ser de grados iniciales, no poseen un bagaje en presentar pruebas y por tanto aunque hay acompañamiento se generó confusión.</p> <p>Por lo anterior se determina la importancia de diseñar estrategias que aborden los tres niveles de lectura.</p>	
<p>Prueba CLP (De salida)</p>	<p>La prueba de comprensión lectora (CLP) está diseñada para medir de forma objetiva el grado de dominio de la lectura en estudiantes desde el nivel inicial de aprendizaje.</p> <p>Los resultados permiten</p>	<p>Luego de usar el nivel A como diagnóstico para encontrar la dificultad de los estudiantes y aplicar la propuesta basada en unidades de comprensión, se usa el nivel B, con el fin de evaluar la pertinencia y el proceso de formación en el de comprensión, lectora.</p>	

Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
	<p>determinar que los estudiantes en el nivel literal, contestaron con un acierto del 90%, en el nivel inferencial donde se relaciona imagen con oración también se obtiene un resultado positivo en el 80%. En el nivel aunque un poco más lento el análisis, el resultado obtenido fue de un 75%.</p> <p>Los resultados positivos permiten evidenciar que los estudiantes han mejorado en su proceso formador lector, pues leen con mayor fluidez, calidad, velocidad y comprensión.</p>	<p>Al presentar la prueba a los estudiantes de grado primero de la sede la isla, la reciben y con propiedad empiezan a contestar, sin preguntar que es.</p> <p>Se evidencia que cada uno realiza la lectura sin necesidad de orientación como la primera vez, asumen un papel de seguridad al contestar y en un tiempo prudente y casi en simultánea cada uno va entregando sus test.</p>	


**DIMENSIÓN DE PENSAMIENTO
CATEGORÍA: CONOCIMIENTO**

Docente: Ana Orfa Palacios


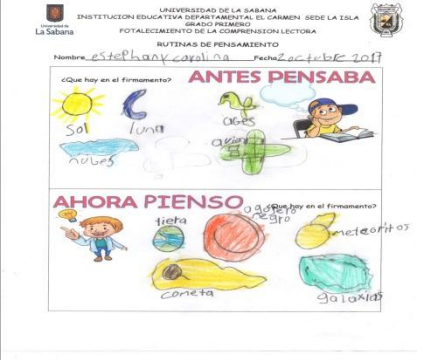
Grado: Primero

Sede: Concentración Rural La Isla

SUBCATEGORÍAS

Instrumento	Saberes previos	Metacognición	Evidencias
<p>Diario de campo 1 y 2 (antes)</p>	<p>Al no movilizar los saberes previos del grupo, aunque los estudiantes se queden en su lugar de trabajo, su nivel de pensamiento no tiene mayores estímulos ya que el texto pasa a convertirse en una lectura más. Por otra parte al ser aula multigrado en el desarrollo de contenidos en una clase, se hace entrega de la actividad, siendo muy mínima la activación de conocimientos previos pues los contenidos trabajados simultáneamente son diferentes</p>	<p>Los procesos de pensamiento en los estudiantes no tenían mucha importancia, se limitaba a seguir instrucciones, repetir y memorizar, sin brindar espacios, donde expresara sus puntos de vista y diera a conocer sus constructos por ende los espacios de expresión eran limitados.</p>	

SUBCATEGORÍAS


Instrumento	Saberes previos	Metacognición	Evidencias
Unidades de comprensión	Al diseñar las unidades de comprensión, cada desempeño da importancia a los saberes previos, evidenciándose en algunas rutinas de pensamiento, conversatorios, videos, entre otros, los cuales al enlazarlos con la lectura o la herramienta implementada, se evidencia en los estudiantes una gran motivación por participar en clase,	El objetivo de las unidades de comprensión es desarrollar al máximo las habilidades comunicativas partiendo de los conocimientos previos, potenciando el desarrollo del pensamiento, mediante la reflexión para la transformación de las practicas indagando más en métodos de lectura y en darle una gran importancia en la comprensión lectora como base del proceso comunicativo del estudiante en sus primeros grados de escolaridad.	
Rutinas de pensamiento	Las rutinas de pensamiento, tales como <i>veo, pienso, me pregunto; antes pensaba, ahora pienso y ¿qué te hace decir?</i> , aplicada antes, durante y después de la actividad programada, de cada unidad, destacan que los conocimientos previos en temas como los elegidos tienen gran significado	El pensamiento de los niños está en constante desarrollo lo cual indica que lo que aprende, lo enlaza con el lugar o el cómo lo aprendió, para fácilmente recordarlo u usar su conocimiento cuando lo considere necesario, realizar procesos de metacognición ejemplos claros se evidencian en las unidades planteadas	


**DIMENSIÓN DE ENSEÑANZA
CATEGORÍA: PRACTICA PEDAGÓGICA**

Docente: Lyda Constanza Delgado


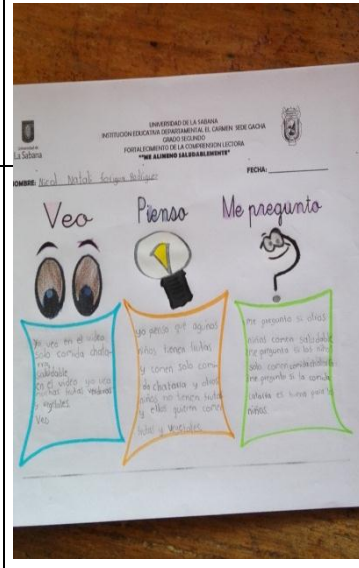
Grado: Segundo

Sede: Concentración Rural Gacha

SUBCATEGORÍA				
Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias
Diarios de campo	Como primera reflexión: posterior a iniciar la maestría no se tenía una ponderación en cuanto al desarrollo de la práctica pedagógica, todo giraba desde el método tradicional donde el maestro siempre tenía la palabra y la toma de decisiones, se consideraba al estudiante como el sujeto que debía seguir y cumplir instrucciones; el aula por ser multigrado y atender tres grados diferentes, a cada uno se le daba una instrucción la cual se debía cumplir de acuerdo a las orientaciones	Como tal y para la eficacia de la práctica de aula contábamos con un plan de estudios para la institución nos regimos a él y se le da cumplimiento como un requisito desde las directrices directivas, no se planea como tal todas las actividades con la importancia y necesidad requerida.	En cuanto a las estrategias pedagógicas frente a la comprensión de lectura no se plantean ni se planean con anterioridad son implementadas dentro del aula como una pausa activa como un momento de esparcimiento y en momentos como una evaluación de lectura; una forma de evidenciar la comprensión se daba a través del desarrollo de cuestionarios a partir de la lectura de cuentos que no satisfacen la curiosidad del estudiante, apuntaban a una única respuesta, con el cincuenta por ciento de las	

SUBCATEGORÍA				
Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias
	dadas por la docente.		respuestas correctas el docente da por hecho que el estudiante comprendió. La convicción de planear las actividades vislumbra el desarrollo activo del aula, se puede hablar de un proceso de transformación en la enseñanza, apropiándose y fortaleciendo los saberes previos.	
Unidades de Comprensión	Partiendo de que las EPC son una visión que apunta ante todo a la comprensión, invita a reflexionar sobre el trabajo en el aula de una manera diferente, como primer acercamiento a estas se recibe la primer orientación y la profundización en la maestría identificando cómo a partir de un tema podemos abordar diferentes temáticas, hacerlas transversales e incluso como lo es en el	Al analizar las EPC como una forma de planeación en el aula multigrado, teniendo en cuenta que la comprensión parte de los conocimientos previos y se contextualizan, desarrollando habilidades que le permiten interactuar; son estrategias de planeación que permiten en aula multigrado hacer transversal el desarrollo de temáticas, facilita procesos apuntan y afianzan el trabajo colaborativo, fortaleciendo otras habilidades que los estudiantes han tenido y con dificultad las han desarrollado	Es evidente que las EPC implementadas como estrategia pedagógica apuntan al desarrollo de habilidades en la comprensión de lectura, al involucrar rutinas de pensamiento se evidencia que el agrado hacia la lectura se hace notorio pues se sale de una rutina exclusivamente en el nivel literal apuntando a una comprensión inferencial y crítica sin tener que aplicar una actividad tan guiada sino que las mismas rutinas llevan a los estudiantes al desarrollo de estos niveles pasando por	

SUBCATEGORÍA

Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias
	<p>aula multigrado tener un tema de interés común para estos grados. Con diferente nivel de complejidad. Revisando las necesidades del aula se toman como estrategia para desarrollar diferentes temáticas, planteando de esta manera las EPC me alimento saludablemente; Todo gira a mí alrededor y Maratón fantástica. Apuntado de esta manera a una enseñanza para la comprensión haciendo lo de forma transversal.</p>	<p>de una forma nula en las distintas actividades anteriormente planeadas.</p>	<p>los diferentes momentos “antes, durante y después” La participación de los estudiantes se ve muy espontánea fortaleciendo y potenciando las diferentes habilidades sin temor.</p>	
<p>Rutinas de Pensamiento</p>	<p>Las rutinas de pensamiento son una herramienta que contribuyen a generar pensamiento concreto, permiten partir de los conocimientos previos y se mantiene en el aula la atención permanente de los estudiantes, de esta manera se logra hacer visible el</p>	<p>Involucrando rutinas de pensamiento en la planeación, se desarrollan procedimientos sencillos dinámicos logrando despertar el interés del niño en cuanto a la construcción de su propio conocimiento haciendo agradable la enseñanza, convirtiendo el aula en la base de parámetros claros sobre cómo se enseña</p>	<p>Implementando las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica se brinda la posibilidad de desarrollar acciones que facilitan la enseñanza en el aula, es un constante fortalecimiento del trabajo colaborativo fomentando en los niños el fortalecimiento de habilidades.</p>	

SUBCATEGORÍA				
Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias
	pensamiento.	desde una concepción clara y con unos pasos específicos que dan coherencia a la labor educativa.		


DIMENSIÓN DE APRENDIZAJE
CATEGORÍA: COMPRENSIÓN DE LECTURA

Docente: Lyda Constanza Delgado


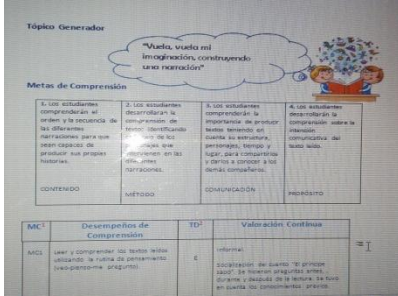

Grado: Segundo

Sede: Concentración Rural Gacha



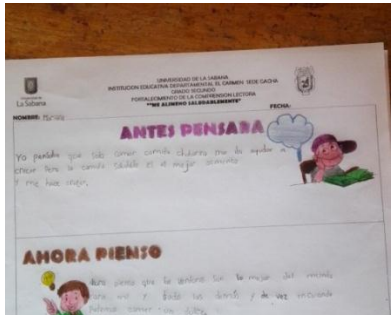
SUBCATEGORÍA

Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
Diario de campo	En cuanto a la comprensión de lectura en el aula, se evidenciaba en el momento en que los estudiantes contestaban preguntas literales, no se realiza una retroalimentación ni un auto evaluación de la práctica, no hay trabajo colaborativo el trabajo se caracteriza por ser individual y sin tener en cuenta las necesidades e intereses.	Los momentos de la lectura se enmarcan en el antes durante y después únicamente para darle un orden a la lectura pero no se hace significativo ya que no se parte de la activación de los conocimientos previos, las lecturas son impuestas y la retroalimentación se da básicamente literal, no hay una profundización que lleve a desarrollar un proceso lector donde se evidencien la inferencia y crítica.	

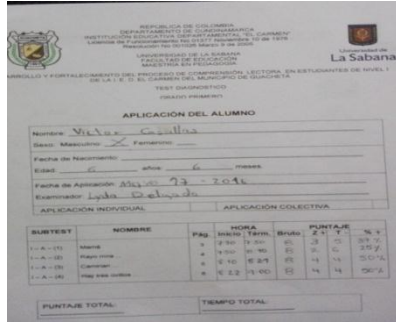

SUBCATEGORÍA

Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
<p>Unidades de comprensión</p>	<p>A partir de las EPC se registra como se pueden llevar a cabo acciones o desempeños que demuestran que los niños entiende un tópico, lo profundizan, amplían el conocimiento poniéndolo en práctica en un contexto; las EPC fortalecen el desarrollo de la comprensión ya que al planear partiendo de estas se desarrollan paso a paso los niveles que acompañan dicho proceso se refleja este a medida en que los niños fortalecen habilidades que temerosamente no se ven en el aprendizaje tradicional destacándose en un gran porcentaje el enriquecimiento del vocabulario y la oralidad, en la ejecución de las actividades es evidente como los niños aportan ideas y exponen sus puntos de vista sin ningún temor y con una apropiación de su comprensión.</p> <p>Aplicación EPC Me alimento saludablemente, con la implementación de esta unidad se logró generar un ambiente de</p>	<p>Las EPC como herramienta de planeación en la zona rural y con aulas multigrado son una excelente herramienta para planear actividades de comprensión de lectura ya que permite estructurar de forma organizada y estratégica los diferentes momentos, se mantiene la atención durante todo el tiempo se fortalece el trabajo colaborativo.</p> <p>Las Unidades de comprensión planteadas se desarrollan teniendo en cuenta los diferentes momentos de la lectura, con diferentes momentos las cuales ubican a los niños en el tema y activan sus conocimientos previos, las diferentes actividades desarrolladas mantienen activa la atención y el interés por la participación desde su inicio hasta el final.</p> <p>En la aplicación de esta EPC se evidencia desde el mismo planteamiento de su nombre “Todo gira a mi alrededor” el impacto que</p>	  


SUBCATEGORÍA

Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
	<p>cordialidad en el aula se inició un proceso de socialización en el cual los niños empiezan a explorar una temática transversal donde potencializan sus conocimientos previos.</p> <p>Todo gira a mí alrededor, a partir de la primera unidad el trabajo colaborativo se intensifica, mejoro un ambiente de aula donde se fortalecen las diferentes habilidades.</p> <p>Maratón fantástica, con el desarrollo de esta unidad se visualiza puntualmente un nivel de pensamiento fortalecido en los niveles de comprensión.</p>	<p>causo en los niños de esta forma se mantuvo todo el tiempo su afán por participar y vivenciar cada momento de aprendizaje.</p> <p>En esta unidad al ser vinculados diferentes géneros narrativos se evidencia organizadamente cada uno de los momentos que enmarcan la lectura, actividades que los estudiantes vivenciaron creativamente.</p>	 
<p>Rutinas de pensamiento</p>	<p>El aporte de las rutinas de pensamiento en cuanto a la comprensión de lectura es vital, gracias a la estructuración y planteamiento de estas los estudiantes de forma individual y grupal, profundizan, formulan hipótesis, emiten juicios, razonan sus propias interpretaciones, según su estructura se fortalecen los diferentes</p>	<p>La implementación de rutinas de pensamiento permite mantener activa la participación e interés de los estudiantes, los momentos de la lectura son abordados reflexivamente utilizan los conocimientos previos para darle sentido a la lectura, antes se realizaba una lectura impuesta muy guiada, pero de la mano con las</p>	

SUBCATEGORÍA


Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
	momentos de la lectura, se parte de los conocimientos previos y durante la aplicación se mantiene la atención y concentración espontanea de los niños.	rutinas se desarrollan los diferentes momentos de forma	
<p align="center">Prueba CLP (De entrada)</p>	<p>Partiendo de que la prueba CLP es una propuesta para medir el grado de dominio de la lectura y su comprensión, también es una forma de indagar sobre las necesidades de los diferentes grados, al aplicarla en los grupos focales se identifican dificultades de acuerdo a la comprensión en sus niveles literal, inferencial y crítico intertextual de acuerdo a los resultados obtenidos se evidencia la necesidad de intervenir en el fortalecimiento de la comprensión de lectura.</p>	<p>Se hace evidente que los estudiantes no realizan una lectura aplicando los diferentes momentos, es necesario intervenir en los procesos de lectura incentivando y activando los diferentes momentos para lograr una buena comprensión.</p>	
<p align="center">Prueba CLP (De salida)</p>	<p>Como su nombre lo indica CLP (comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva) prueba que permite evaluar la comprensión lectora y producción de textos.</p> <p>Luego de aplicar la prueba de salida se analiza que el resultado es</p>	<p>Al aplicar la CLP los niños desarrollan el test en un tiempo acorde a su grado (segundo), con un nivel de concentración en el cual su pensamiento esta coherente con la acción que están realizando, se ve un cambio en cuanto al interés y atención con la que desarrollan el ejercicio aplicando el antes, durante</p>	


SUBCATEGORÍA

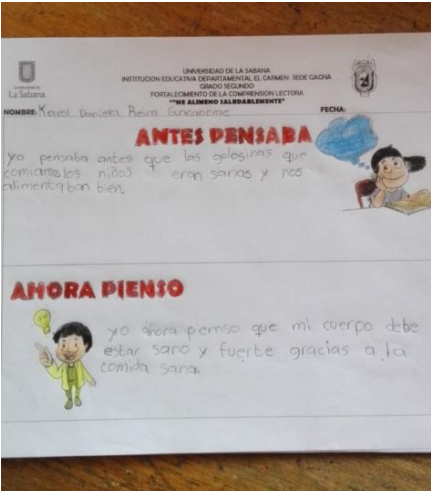
Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
	<p>satisfactorio en cuanto al dominio de lectura por parte de los niños quienes son ya unos lectores casi en su totalidad independientes, se evidencia un nivel literal donde reconocen la información planteada en el texto la clasifican y sintetizan; en cuanto al nivel inferencial se evidencia como utilizan los datos de los textos comparándolos con su medio e intuición y realizan hipótesis; en el nivel crítico es evidente como emiten juicios valorativos, asumen puntos de vista, identifican y exploran un contexto en enunciados y textos.</p> <p>Se puede observar que están preparados para asumir la lectura y construcción de textos.</p>	<p>y después en cada uno de los subtest del protocolo de la prueba.</p>	

**DIMENSIÓN PENSAMIENTO
CATEGORÍA: CONOCIMIENTO**

Docente: Lyda Constanza Delgado
Grado: Segundo
Sede: Concentración Rural Gacha

Instrumento	SUBCATEGORÍA		
	Saberes previos	Metacognición	Evidencias
Diario de campo	Los saberes previos se limitan al conocimiento de los estudiantes en una forma superficial o nula sin tenerse en cuenta; la comprensión de lectura se hace con textos impuestos, siempre leídos por la docente, las preguntas que se realizan para generar o identificar comprensión son de carácter literal y de esta misma forma sus respuestas es así como no se permite el desarrollo del pensamiento de los estudiantes	La falta de planeación y autoevaluación de las practicas pedagógicas no permiten el desarrollo autónomo, se continua en el error de que adquieran conocimientos básicos superficiales basados en la repetición, de esto depende y se ve la necesidad de aplicar estrategias de aprendizaje que optimicen el rendimiento intelectual apuntando al fortalecimiento del pensamiento permitiendo al estudiante construir su conocimiento.	
Unidades de	La implementación de las EPC se fundamenta en proponer una estrategia innovadora donde se parte de la activación de los conocimientos previos fortaleciéndolos en el desarrollo	Mediante la implementación de las EPC el proceso del estudiante desarrolla la comprensión mediante un ejercicio reflexivo de la mente en el cual sus pensamientos, conocimientos e ideas interactúan	

Instrumento	SUBCATEGORÍA		
	Saberes previos	Metacognición	Evidencias
comprensión	<p>de cada una de las actividades propuestas es así como los estudiantes desarrollan procesos de comprensión.</p> <p>Es a partir de los conocimientos previos que el estudiante centra su atención en el aprendizaje muestra interés y motivación en despejar dudas ampliar sus conocimientos y ponerlos en práctica.</p> <p>El desarrollo de la comprensión implica hacer cosas, partiendo de lo se sabe aplicándolo en las diferentes situaciones y contextos.</p>	<p>para llegar a comprender, haciéndose evidente en la apropiación del conocimiento teniendo claro lo que hace y lo que dice, desarrollando las habilidades del pensamiento haciéndolo visible en su actuar encantándose de todo lo nuevo que este le permite explorar para pensar y actuar flexiblemente desde lo que sabe resolviendo problemas e interactuando con su contexto.</p>	
Rutinas de pensamiento	<p>Una duda que enmarca la profesión docente es ¿cómo saber que los estudiantes están desarrollando su pensamiento? Es así como se involucran las rutinas de pensamiento como estrategia implementando en esta propuesta: Veo, pienso, me pregunto, Antes pensaba, ahora pienso ¿Qué te hace decir eso?</p>	<p>El proceso de metacognición es el momento más significativo del pensamiento y por ende más trascendental en el aprendizaje, a partir de las rutinas de pensamiento donde se parte de los conocimientos previos, los estudiantes reevalúan sus conocimientos los profundizan y aplican a diferentes temáticas, partiendo de esos conocimientos se</p>	

SUBCATEGORÍA			
Instrumento	Saberes previos	Metacognición	Evidencias
	<p>Y Color símbolo e imagen.</p> <p>La activación de conocimientos previos es el primer paso en el aula que genera desarrollo de habilidades de pensamiento; es preparar a los alumnos para que puedan resolver problemas con eficiencia, meditar para tomar decisiones, disfrutando su aprendizaje desarrollando su pensamiento.</p> <p>A medida que se desarrollan rutinas de pensamiento se fortalecen en los estudiantes la oralidad, la producción escrita, la escucha y como habilidad primordial el pensamiento.</p>	<p>plantean interrogantes frente a sus propios conocimientos, despejan dudas en el caso de que surjan, al aplicar rutinas de pensamiento se desarrolla la metacognición donde los estudiantes desarrollan habilidades observan, comparten, clasifican, analizan, abstraen, haciendo visible su pensamiento.</p>	 <p>The image shows a student's handwritten work on a worksheet. The worksheet has a header with the following text: 'UNIVERSIDAD DE LA SABANA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL EL CARMEN SEDE GACHA GRADO SEGUNDO FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA "ME ALIMENTO (AL)BONDAMENTE" FECHA:'. Below the header, there are two sections. The first section is titled 'ANTES PENSABA' and contains the handwritten text: 'yo pensaba antes que los golosinos que comían los niños eran sanos y podían alimentarse bien.' There is a drawing of a child with a thought bubble. The second section is titled 'AHORA PIENSO' and contains the handwritten text: 'yo ahora pienso que mi cuerpo debe estar sano y fuerte gracias a la comida sana.' There is a drawing of a child with a lightbulb above their head.</p>



DIMENSIÓN DE ENSEÑANZA
CATEGORÍA: PRACTICA PEDAGÓGICA

Docente: Carmen Gordillo


Grado: Segundo

Sede: Concentración Urbana Gonzalo Jiménez de Quesada


SUBCATEGORÍA

Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias
Diario de campo	La primera observación parte de la poca importancia que se da a la comprensión en lectura pues se orientaba a mejorar la entonación partiendo de lo tradicional, donde prevalecía la memorización y repetición. El desarrollo de las clases se dificultaba pues por ser población flotante no se logra una homogeneidad en los contenidos dificultando los procesos de conocimiento.	La planeación por contenidos no permitía que se integraran las diferentes áreas que favorecieran el desarrollo de habilidades de pensamiento y mucho menos de la comprensión de lectura en los estudiantes.	Debido al gran número de estudiantes que hay en esta aula (mono grado) y la diversidad de la población estudiantil se hacía un poco más difícil ver reflejado los avances en su comprensión puesto que en algunos de ellos el proceso de lectura no es constante.	 
Unidades de Comprensión	Con los nuevos conocimientos adquiridos durante la maestría, se busca transformar las	Con las nuevas actividades planeadas se propone desarrollar y fortalecer los tres niveles de comprensión	Fue una herramienta que permitió visibilizar el pensamiento dando posibilidad de una	

SUBCATEGORÍA

Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias
	<p>prácticas pedagógicas de una forma positiva abriendo un espacio para la retroalimentación de forma inmediata desarrollando y fortaleciendo los procesos de comprensión de lectura.</p> <p>Al plantear la enseñanza para la comprensión (EpC) como una estrategia didáctica y motivadora con el fin de fortalecer la lectura en sus tres niveles (literal, inferencial y crítico) permitió a los estudiantes relacionarse con los demás y con su entorno permitiendo escuchar y aprender del otro haciendo la retroalimentación en beneficio de todos.</p>	<p>(literal, inferencial y crítico) de forma transversal en todas las áreas, partiendo de una participación más activa del estudiante y que logren conectar los nuevos conocimientos con los hechos relacionados a su contexto.</p>	<p>evaluación permanente, hace a los estudiantes participes de su propia evaluación, generando confianza y hacer parte activa en el desarrollo de las clases.</p> <p>Las estrategias planteadas para este grupo de estudiantes logran un gran porcentaje de asertividad en su proceso y fortalecimiento de la comprensión de lectura.</p>	
<p>Rutinas de pensamiento</p>	<p>Los pre saberes con los que cuenta cada estudiante y la conexión del conocimiento usando</p>	<p>Las rutinas de pensamiento implementadas logran evidenciar el desarrollo y fortalecimiento de la lectura</p>	<p>Las rutinas de pensamiento utilizadas son estrategias muy pertinentes para fortalecer los procesos de</p>	

SUBCATEGORÍA

Instrumento	Reflexión pedagógica	Planeación	Estrategias pedagógicas	Evidencias
	<p>como herramienta las rutinas de pensamiento para evidenciarlo fortalecen al máximo los procesos de pensamiento y la comprensión de lectura. Pues sus creaciones son propias y basadas en lo que aprendieron y no en una copia textual o en una memorización.</p>	<p>a partir de los intereses y las necesidades de los estudiantes para que estén en la capacidad de saber hacer dándole lógica, razón y alternativas a la situación problemática planteada.</p>	<p>pensamiento en los estudiantes haciendo visible sus puntos de vista y el de los demás favoreciendo los niveles de lectura haciendo énfasis en el inferencial y crítico.</p>	 A photograph showing a student with dark hair, wearing a dark jacket, sitting at a desk and writing on a piece of paper with a pencil. The paper has some faint markings or text on it.



DIMENSIÓN DE APRENDIZAJE
CATEGORÍA: COMPRENSIÓN DE LECTURA



Docente: Carmen Gordillo

Grado: Segundo

Sede: Concentración Urbana Gonzalo Jiménez de Quesada

SUBCATEGORÍA			
Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
Diario de campo	Se evidencia poca comprensión de lectura en el aula de clase, pues no se da el espacio ni el momento para fortalecerla y tampoco se indaga en los saberes previos. Por esta razón se hace necesario buscar mecanismos que ayuden a fortalecer y superar las dificultades presentadas.	La lectura dirigida tan solo busca mejorar su entonación y fluidez, más no ofrece oportunidades para generar aprendizajes significativos en el proceso de comprensión de lectura en sus distintos momentos (antes-durante-después) y que con las diferentes actividades propuestas les permitirán comprender y deducir.	
Unidades de comprensión	En las unidades de comprensión se quiere plantear la enseñanza para la comprensión como estrategia didáctica y motivadora con el fin de fortalecer la lectura en sus tres niveles (literal, inferencial y crítico) en los estudiantes que le permitan relacionarse con los demás compañeros y con su entorno	Las actividades planteadas en las unidades de comprensión permiten afianzar los tres momentos de la lectura (antes-durante-después) activando conocimientos previos en un primer momento antes, al observar una imagen o leyendo un título, durante; haciendo predicciones, adelantándose a los hechos que puedan suceder o	

SUBCATEGORÍA			
Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
	<p>permitiendo escuchar y aprender del otro en un proceso sano de retroalimentación que los beneficien a todos.</p> <p>En este sentido Perkins y Blythe (1994) concluyen que “la comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema sino que, al mismo tiempo, la aumenten”</p>	<p>generar a partir de la situación presentada y después; observar en los estudiantes las acciones más relevantes es decir las que más les hayan llamado su atención y poder clarificar dudas que hayan surgido de la misma.</p>	
<p>EPC 1 Me alimento saludablemente”</p>	<p>Al implementar la unidad de comprensión se puede realizar un primer momento de reflexión en relación a la práctica pedagógica que se desarrolla y el cómo la EpC genera una actitud nueva en los estudiantes y permite la integración de áreas con temas específicos que sean aplicables en su contexto</p>	<p>Para aulas con un solo docente (aulas mono-grado) donde la población de estudiantes es flotante, el marco de la Enseñanza para la Comprensión se tendrá en cuenta como una forma pertinente de planeación debido a que se tiene como punto de partida los pre saberes de cada uno de ellos y la aplicabilidad y transversalización en las diferentes áreas.</p>	
<p>EPC 2 “Todo gira a mi</p>	<p>Con esta unidad se puede hacer un proceso de comparación entre</p>	<p>Se logra generar una cultura de desarrollo del pensamiento por</p>	

SUBCATEGORÍA			
Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
alrededor”	la aplicabilidad de las EpC y la práctica docente y como estos dos elementos fundamentales permiten la transformación del proceso de enseñanza en los estudiantes desarrollando y fortaleciendo comprensiones en los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico)	medio de las diferentes estrategias y rutinas que permitan hacer visible lo que piensan y comprenden los estudiantes frente a lecturas realizadas.	
EpC 3 “Maratón fantástica”	Se evidencia el cómo ha mejorado el direccionamiento de nuestro quehacer y el progreso que han tenido los estudiantes en su formación tanto personal como académica dentro y fuera del aula de clase.		
Rutinas de pensamiento	Las rutinas de pensamiento trabajadas en las unidades de comprensión ayudan a fortalecer los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) ayudándolos a organizar sus nuevos conocimientos.	(veo- pienso- me pregunto) fue implementada para desarrollar y fortalecer los procesos de pensamiento en los estudiantes dando su punto de vista y expresando lo que piensa sobre la lectura, formando una comunidad de aprendizaje en donde enriquecen su conocimiento en un proceso de retroalimentación constante con un ambiente de aula agradable y	

SUBCATEGORÍA			
Instrumento	Niveles de comprensión	Momentos de lectura	Evidencias
		novedoso para ellos.	
Prueba CLP (De entrada)	Los estudiantes de grado segundo, aún no son hábiles en la lectura inferencial y crítica. Al implementar esta prueba en el aula permite evidenciar de un poco más preciso las dificultades que presentan los estudiantes en comprensión de lectura.	Aunque los niños a los que se les aplica la prueba se encuentran en grado segundo, su lectura no es tan fluida requieren aun del direccionamiento y acompañamiento del docente durante la prueba ya que existen unos ítems en los niveles inferencial y crítico que no son muy claros.	
Prueba CLP (De salida)	El su análisis de la Prueba de Complejidad Lingüística (CLP) mejoro notablemente al mostrar resultados significativos en los tres niveles de lectura cuando los estudiantes dejan ver la capacidad de análisis antes-durante –después; al relacionar palabras, completar frases, observan y leen detalladamente los ítems que conforma esta prueba.	Al aplicar la prueba de salida CLP, los estudiantes presentan mayor seguridad a la hora de desarrollarla, preguntan menos, y al finalizar la entregan de forma paralela además en su gran mayoría podían argumentar sus respuestas y validarlas con sus compañeros	


**DIMENSIÓN PENSAMIENTO
CATEGORÍA: CONOCIMIENTO**

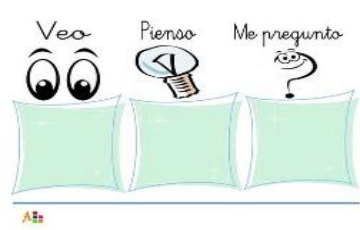
Docente: Carmen Gordillo

Grado: Segundo

Sede: Concentración Urbana Gonzalo Jiménez de Quesada

SUBCATEGORÍA

Instrumento	Saberes previos	Metacognición	Evidencias
Diario de campo	Por ser esta una población flotante de estudiantes, se hace aún más difícil determinar las dificultades que tienen ellos en sus niveles de lectura puesto que se ve truncado este proceso por la constante variación de estudiantes y el gran número que debe atender una sola docente.	Las lecturas trabajadas en clase limitan mucho a los estudiantes, no se les da el espacio oportuno para hacer un proceso de retroalimentación, solo se les enfatiza en responder literalmente limitando sus procesos de pensamiento	
Unidades de comprensión	Fueron diseñadas para desarrollar en los estudiantes las habilidades comunicativas y de pensamiento que fortalezca la comprensión de lectura en sus niveles teniendo en cuenta los pre saberes en el antes, las predicciones; durante y la adquisición de nuevo conocimiento después de la lectura.	Fueron implementadas para fortalecer en los estudiantes procesos de pensamiento en la lectura comprensiva y a la vez surgen de un proceso de reflexión hacia nuestra práctica pedagógica y como estas nos sirven como estrategia motivante e innovadora en el proceso formativo de los estudiantes.	

SUBCATEGORÍA			
Instrumento	Saberes previos	Metacognición	Evidencias
Rutinas de pensamiento	Permiten evidenciar la gran importancia que tiene la indagación de los conocimientos previos con los temas trabajados en cada una y la pertinencia de los mismos para ayudar a hacer visible sus pensamientos.	Estas actividades permitieron ver su forma de pensar más clara, ya sea por su edad o por las cosas que aprende cada día favoreciendo el desenvolvimiento en el contexto en el que se encuentre verificando procesos de Metacognición	 <p>El diagrama muestra tres etapas de un proceso de pensamiento representadas por tres cuadros rectangulares verdes. El primer cuadro está etiquetado con 'Veo' y tiene un par de ojos grandes encima. El segundo cuadro está etiquetado con 'Pienso' y tiene una bombilla encendida encima. El tercer cuadro está etiquetado con 'Me pregunto' y tiene una cara con un signo de interrogación encima.</p>

8.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

8.2.1. CATEGORÍA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

8.2.1.1. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

La reflexión pedagógica debe ser considerada como un espacio para reconstruir las acciones positivas y a mejorar en las prácticas de aula del docente. En este sentido, parafraseando a (Sánchez 2003), mediante acciones realizadas a través de la investigación acción y el apoyo bibliográfico pertinente, se puede mejorar la práctica pedagógica llevada a cabo.

Por consiguiente, la reflexión pedagógica permitió un ejercicio de análisis de los registros de diario de campo, donde se evidenció que los docentes asumen posturas tradicionales al momento de orientar la práctica pedagógica, y la responsabilidad en el aprendizaje recae únicamente en los estudiantes y no en las falencias que presentan las prácticas de aula. Por esta razón, inicia un ejercicio de sistematización, reflexión y análisis de la práctica pedagógica con el fin de establecer el punto en el que emergen las dificultades en la enseñanza del proceso de comprensión de lectura. La reflexión pedagógica surge en la cotidianidad del docente.

En consecuencia con lo anterior y teniendo el problema planteado sobre el cual gira la investigación, la reflexión pedagógica surge luego de la sistematización de la experiencia pedagógica en el aula de clase, donde se analiza el contexto rural multigrado y la práctica docente en relación con el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura. Como resultado de dicha reflexión y ante la evidente la necesidad de intervenir las prácticas de aula desde la investigación acción, es pertinente retomar las palabras de Ebbutt (1983) citado por (Albert 2006), quien argumenta que la investigación acción permite el estudio sistemático enfocado a mejorar las prácticas de los docentes a través de acciones prácticas.

Adicionalmente, al reflexionar sobre los efectos de incorporar en el proceso de enseñanza el marco de la Enseñanza para la Comprensión, las rutinas y actividades de pensamiento y las estrategias pedagógicas sistematizadas en planeaciones, se encuentra que permiten la transformación del proceso de enseñanza, toda vez que se adapta a las características del contexto y dinamiza los procesos de clase. Se evidencia como a partir de la EpC se puede iniciar acciones encaminadas a transformar el proceso de enseñanza en el aula multigrado, con varios grados en un mismo salón de clase, y las aulas mono-grado, con gran cantidad de estudiantes en diferentes ritmos de aprendizaje, se pueden abordar ejes temáticos transversales en los contextos, partiendo un tema de interés común para cada grado y respetando el nivel de complejidad de acuerdo a sus características para cada grupo.

En conclusión, la reflexión pedagógica abre el camino hacia el reconocimiento de las falencias en las prácticas pedagógicas, antes de indagar sobre el fracaso del proceso educativo como responsabilidad de los estudiantes. Esta reflexión solo es posible, en la medida en que se genere un registro sistemático de la cotidianidad pedagógica, permitiendo establecer acciones que redireccionen el proceso de enseñanza hacia lograr una educación con calidad.

8.2.1.2. PLANEACIÓN

En el mismo sentido, al reflexionar sobre la planeación que realiza el docente, se encontró la tendencia a planear las clases bajo el método tradicional de enseñanza, con énfasis en abordar los temas del plan de estudios en forma lineal y desarrollada en su totalidad. Por consiguiente, no se tiene en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las temáticas son desarrolladas tradicionalmente.

Es así como la planeación es tenida en cuenta como el registro de las actividades, temas, y recursos abordados en cada clase, donde por las características del contexto de aulas multigrado, esta se realizaba como un requisito institucional, ya que por las características del contexto, era considerado imposible realizar una planeación para cada grado que tuviera

realmente trascendencia, pues los docentes tenían a cargo dos, tres o seis grados simultáneamente.

En consecuencia con lo anterior, y teniendo en cuenta las necesidades de cada aula, se evidencia el surgimiento de una planeación enfocada en el marco la EpC que guarda coherencia con el currículo institucional, derechos básicos de aprendizaje y es transversal a las diferentes asignaturas del plan de estudios y grados de las escuelas multigrado, dirigida a fortalecer los niveles de lectura y comprensión mediante el trabajo colaborativo, el desarrollo de pensamiento y habilidades metacognitivas y la participación activa de los estudiantes que permitan la construcción de nuevos aprendizajes partiendo de los saberes previos e intereses de los niños y niñas.

Adicionalmente, en las planeaciones realizadas se incorporaron las rutinas de pensamiento como estrategia para el desarrollo de comprensiones en los diferentes momentos de la lectura. La planeación de unidades en el marco de la EpC facilita visibilizar más el pensamiento, activar saberes previos, relacionar la información leída con el contexto de los estudiantes y desarrollo de habilidades metacognitivas, por el diseño con el cual están planteadas (Morales & Restrepo 2015).

Es importante reconocer que estas planeaciones rompen el esquema de educación tradicional, realizando una transición de lo teórico al análisis y la reflexión de la información para construir conocimiento dinámico. Aspectos que le dan relevancia a la práctica docente. En cuanto a la implementación de las rutinas de pensamiento como estrategia de enseñanza, contribuyen en el fortalecimiento de los niveles de comprensión, se desarrollan de manera eficaz los momentos de la lectura, se fortalece el trabajo colaborativo y se potencian las habilidades las cuales facilitan la enseñanza.

8.2.1.3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

En cuanto a las estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura, se caracterizaban por la falta de transversalidad de contenidos entre los diferentes grados. Por su parte, en el aula monogrado se brindan asesorías personalizadas para orientar a los estudiantes en las necesidades formativas de acuerdo a su ritmo de aprendizaje. El factor común en los dos contextos son actividades desarticuladas, seleccionadas por el docente y preguntas donde se evalúa básicamente el nivel literal de comprensión.

En consecuencia, tras reflexionar sobre la enseñanza del proceso de la comprensión de lectura y ver la necesidad de transformar las prácticas de aula surge la planeación e implementación de actividades de pensamiento como las rutinas de pensamiento y estrategias pedagógicas en las unidades de EpC, convirtiéndose en una de las formas, quizá, más acertadas para crear una cultura de pensamiento desarrollando diferentes niveles de comprensión.

En este sentido, las estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión, implican la formulación de objetivos que cumplir al realizar una lectura, la planeación de las acciones requeridas para lograr comprender, así como su evaluación, retroalimentación y posible cambio (Solé 1998). Es así como, al implementar las rutinas de pensamiento en los momentos de la lectura, se logra un aprendizaje de forma innovadora, donde los estudiantes están motivados y permanentemente aportan a la comprensión y construcción de conocimiento. Además, se parte de los conocimientos previos generando constantes cuestionamientos sobre la lectura, se centran los intereses de los estudiantes y se relaciona el contenido textual con su contexto.

Asimismo, es importante reconocer que las estrategias pedagógicas implementadas en el proceso de transformación del proceso de enseñanza, generan nuevas dinámicas en el aula de clase al fomentar la participación de los estudiantes y argumentar cada una de sus ideas. Acciones que además permitieron fortalecer los niveles de comprensión inferencial y crítico en

cada estudiante, reflexionar sobre el contenido de la lectura y producir conocimiento interdisciplinar.

8.2.1.4. SUBCATEGORÍAS EMERGENTES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Tras el análisis y reflexión de la práctica pedagógica y la implementación de las diferentes estrategias planeadas en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, se hizo evidente la transformación pedagógica del proceso de enseñanza de la comprensión lectora. La EpC permitió integrar de manera eficiente diferentes grados y estudiantes con ritmos de aprendizaje diferenciados al desarrollo de las unidades de comprensión. También permitió la transversalización de diferentes contenidos curriculares en torno a la comprensión de lectura como eje en la construcción de conocimiento. Aspectos que se reflejaron en las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, la matriz de evaluación del proceso de comprensión de lectura y los resultados de la prueba de complejidad lingüística progresiva.

De otra parte, el proceso de evaluación también se transformó, haciendo la transición hacia una evaluación continua, donde lo que realmente importa es el análisis y oportuna retroalimentación que se hace tanto al proceso de enseñanza como de aprendizaje. La reflexión pedagógica permite realizar un análisis de las prácticas de aula realizadas en los diferentes momentos de la transformación pedagógica, generando acciones de cambio encaminadas a fortalecer el proceso de enseñanza de la comprensión lectora. Por esta razón es importante evaluar el aprendizaje logrado por los estudiantes, ya que es el resultado de la práctica pedagógica desarrollada.

8.2.2. CATEGORÍA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

8.2.2.1. NIVELES DE COMPRENSIÓN

Partiendo de la experiencia obtenida con la implementación del enfoque de EpC para transformar la práctica pedagógica y de los resultados positivos con las estrategias pedagógicas implementadas en cada aula multigrado y monogrado, se determina que es pertinente el uso de unidades para la comprensión como una estrategia didáctica, integradora, transversal y, además, de planeación que favorece realizar diferentes actividades de comprensión basadas en el desarrollo de pensamiento durante los momentos de la lectura.

Estas estrategias pedagógicas, permite que los estudiantes partan de sus conocimientos previos, hagan visible su pensamiento frente a lo que saben, y relacionen la información adquirida en la lectura con su contexto. Aspectos que genera una movilización de saberes desde la particularidad de cada grupo y el desarrollo de habilidades, permitiendo escuchar y aprender del otro en un proceso de retroalimentación constante que beneficien a los actores educativos y permiten la construcción de saber pedagógico.

Razón por la cual, cada unidad de EpC propone desempeños de comprensión que permite a los estudiantes avanzar de manera gradual en el desarrollo de los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, ya que las diferentes rutinas de pensamiento, preguntas, lecturas de imágenes y de texto, entre otros, contribuyeron a generar las primeras comprensiones sobre el tópico generativo establecido.

Con la transversalización de las unidades de comprensión, se logró integrar los diferentes grados de las escuelas rurales entorno al mismo tópico generativo teniendo en cuenta las características de cada grupo. Se evidenció que las estrategias pedagógicas contenidas en la planeación realizada, mejoró notablemente el desempeño de los estudiantes en los niveles de

comprensión literal, inferencial y crítico, en relación con la caracterización inicial de este proceso.

Por lo tanto, las unidades de EpC son planeadas con el fin de fortalecer la lectura en sus tres niveles de comprensión, pues la comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema sino que, al mismo tiempo, la aumenten (Blythe & Perkins 1994). Se determinó que tras la implementación que las diferentes estrategias pedagógicas contenidas en el marco de la EpC, que además de lograr comprensión de lectura, es posible generar la construcción de conocimiento interdisciplinar. Factores que transformaron las dinámicas de aula especialmente en el aula multigrado y permitieron establecer una forma diferente y completamente funcional para lograr un aprendizaje de la comprensión de lectura.

En consecuencia, la implementación de las unidades de comprensión, mantienen la motivación, participación activa, oralidad y aumento en el vocabulario favoreciendo de manera significativa la comprensión de lectura, en estudiantes de los grados iniciales de educación básica. Se entiende que la comprensión lectora se debe desarrollar literal, inferencial y críticamente desde los primeros años de escolaridad, sin importar su nivel de alfabetización. Por lo contrario, el comprender y familiarizarse con la lectura enriquece el vocabulario para luego desarrollar la escritura y oralidad.

En conclusión, luego de la implementación de la propuesta de transformación del proceso de enseñanza, se evidenció en los estudiantes un avance significativo en su proceso de comprensión inferencial y crítica y fortalecieron aún más el nivel literal. En el mismo sentido, el desarrollo de pensamiento permite que comprendan mejor los textos, pues logran generar relaciones entre sus conocimientos previamente adquiridos, lo leído, analizado y reflexionado para construir nuevos saberes.

8.2.2.2. MOMENTOS DE LA LECTURA

Por otra parte, las unidades de comprensión planeadas por su importancia e interés de los estudiantes, favorecen la integración de contenidos establecidos en el plan de estudios de la institución. En la planeación realizada para dar respuesta al problema planteado, se establecieron tres unidades tituladas, “Me alimento saludablemente”, “Todo gira a mi alrededor” y “Maratón fantástica” fueron transversalizadas por grados de enseñanza y áreas del saber. Se implementaron diferentes actividades de pensamiento y estrategias de lectura en los tres momentos de la lectura que permitieron fortalecer la comprensión de lectura, poniendo en contexto la información de la lectura mediante la activación de saberes previos y la construcción de conocimiento a partir de actividades de desarrollo metacognitivo con las rutinas de pensamiento.

Las estrategias de lectura se desarrollan en tres momentos antes, durante y después, que de acuerdo con (Solé 2000) facilitan el proceso de lectura y lo que ocurre en la mente del lector. Es así como en el momento antes de la lectura se activan los conocimientos previos mediante la lectura del título, imágenes, implementación de estrategias de predicción y con actividades de pensamiento como la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto y generar un ambiente propicio hacia la misma facilitando la comprensión. Las actividades de predicción permitieron generar interés en los estudiantes previo a la lectura, plantear interrogantes partiendo de imágenes de la lectura y haciendo visible su pensamiento frente a lo que pueden en la lectura.

Posteriormente, durante la lectura, se realizan predicciones, anticipación de hechos, inferencias. Con las estrategias pedagógicas planeadas en las unidades de comprensión, se fortalece el nivel inferencial y crítico cuando se hacen preguntas al estudiante sobre situaciones concretas que se van dando durante la lectura, el significado de palabras en el contexto de lo que se lee y, su opinión, postura y reacciones frente determinados presentes en el texto. Las estrategias permitieron el aumento del vocabulario de los estudiantes y la participación sin sentir temor al momento de responderlas y sus respuestas son más argumentadas.

Por último, después de la lectura, se realizaron acciones encaminadas a clarificar dudas, indagar sobre lo que le interesó, responder preguntas planteadas inicialmente, contrastar el pensamiento del contenido de la lectura mediante la rutina antes pensaba, ahora pienso y el planteamiento de actividades de metacognición para generar conocimiento partiendo de un tópico establecido. De esta forma, el proceso de enseñanza se transforma al ir más allá de realizar un dibujo y contestar algunas preguntas como cuáles son los personajes o situaciones de la lectura.

En relación con lo anterior, las unidades de comprensión para las aulas multigrado son una herramienta de planeación, pues integran los niveles, contenidos y momentos de la lectura, involucrando a todos los estudiantes de los diferentes grados en una misma actividad, respetando el nivel de complejidad que requiere cada grupo. Por esta razón, planear mediante el enfoque de la EpC, permite desarrollar exitosamente las mismas actividades, evitando la fragmentación de grupos al que se venía enfrentando el docente de las escuelas rurales.

Adicionalmente, al transformar el proceso de enseñanza en esta dirección, el ambiente de aula cambia, y el docente puede atender las particularidades de aprendizaje de cada estudiante de acuerdo a lo planeado, generando una retroalimentación constante de su proceso formativo. Por su parte, en el aula monogrado, al ser tan numerosa y de diferentes condiciones y ritmos de aprendizaje, permite desarrollar y apropiarse del conocimiento de la manera que más se le facilite, haciendo razonamientos de acuerdo a sus necesidades.

Los desempeños de comprensión diseñados permitieron involucrar a cada uno de los estudiantes en el maravilloso mundo de la lectura, tanto que en la última unidad, maratón fantástica, asumían la lectura como algo natural, espontáneo y agradable; no impuesta pues hablaban con propiedad el texto leído, desarrollando oralidad y aumentando su vocabulario desde el primer nivel de educación básica (grados, primero, segundo y tercero).

8.2.2.3. SUBCATEGORÍAS EMERGENTES EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA

En la dimensión de aprendizaje emerge como subcategoría la oralidad, desarrollada a través de las diferentes estrategias pedagógicas implementadas en la investigación. Las rutinas de pensamiento fueron un factor determinante en la participación oral de los estudiantes, porque los niños y niñas de los diferentes grados querían hacer visible su pensamiento y además, dar a conocer su punto de vista frente a una determinada situación. El desarrollo de la oralidad emergió también cuando se le hacía preguntas sobre la lectura realizada y se les solicitaba de diferentes formas que argumentaran sus respuestas. Se evidenció que la oralidad se desarrolló en las participaciones realizadas en cada momento de la lectura, donde había estrategias pedagógicas que requerían que los estudiantes oralmente compartieran con sus compañeros lo que pensaban referente a las situaciones planteadas.

Asimismo, el desarrollo del pensamiento y oralidad de los estudiantes, permitió el aumento del vocabulario mediante actividades metacognitivas en las que relacionaban sus saberes previos, el contenido de la lectura y su contexto en la construcción de conocimiento. En los diferentes momentos de la lectura y como parte de las actividades de comprensión, se sugerían realizar inferencias sobre determinadas palabras del contexto de la lectura y la relación de estas con el entorno en que se encuentra el estudiante. La realización de estas inferencias permitió el aumento del vocabulario en los estudiantes.

8.2.3. CATEGORÍA DE CONOCIMIENTO

8.2.3.1. SABERES PREVIOS

El desarrollo de las clases se manejaba de manera tradicional, no se tenía en cuenta los conocimientos previos con los que el estudiante llega al aula de clase, sino por lo contrario, la información que se les suministraba era sistematizada donde se limitaban a memorizar, seguir instrucciones y repetir, no se les daba la oportunidad ni el espacio para el desarrollo de

pensamiento y la reflexión. De este modo, el aprendizaje consiste en el proceso de modificación de conocimientos para llegar a una nueva comprensión (Gaskins & Elliot (1999))

Por esta razón se hizo indispensable hacer un proceso de reflexión sobre las prácticas pedagógicas con el fin de mejorar el desempeño dentro del aula de clase con el objetivo de transformar estas prácticas y fortalecer el proceso de comprensión de lectura mediante el desarrollo y visibilización de pensamiento y la contextualización de la lectura con la realidad de los niños y niñas.

En coherencia con lo anterior, al implementar las unidades de comprensión que incluían algunas rutinas de pensamiento como actividades estratégicas para fortalecer los procesos de pensamiento en cada uno de los estudiantes, se logró explorar y activar los saberes previos como eje principal en la construcción de nuevos conocimientos, contextualizando la lectura para facilitar la comprensión en los diferentes momentos y conectado los intereses y motivación de los estudiantes con el texto.

Las rutinas de pensamiento “veo, pienso, me pregunto”; “antes pensaba, ahora pienso” y ¿qué te hace decir eso? se aplicaron antes, durante y después de las actividades planteadas en cada unidad, evidenciaron que tienen un gran significado e importancia para hacer visible los saberes previos en los temas abordados. El pensamiento de los niños está en constante desarrollo, siendo evidente que lo aprendido, lo enlaza con el lugar y el momento en el que lo aprendió. Esto se hace aún más presente en el desarrollo de cada una de las unidades de comprensión.

Al implementar las estrategias pedagógicas descritas anteriormente, se logró conocer lo que los estudiantes piensan y saben sobre un determinado tema o situación. Al hacer visible el pensamiento de los estudiantes se evidenció que los saberes previos permiten contextualizar la lectura a la realidad del estudiante y generar expectativa sobre el contenido de la lectura. Factores que favorecen notablemente la comprensión en los diferentes niveles.

8.2.3.2. METACOGNICION

En el desarrollo metacognitivo de acuerdo con los criterios de Calero (2011), se logró en las unidades de comprensión planeadas, las cuales se fundamentan en proponer una estrategia innovadora con el fin de transformar el proceso de enseñanza en los estudiantes de la población descrita. Se le dio importancia a la exploración de conocimientos previos utilizando diferentes rutinas de pensamiento que ayudaron a orientar el posterior desarrollo metacognitivo y permitieron la construcción de conocimiento partiendo de las comprensiones realizadas.

Las estrategias metacognitivas caracterizadas por establecer conexiones entre lo que lee y lo que sabe el lector permitieron el desarrollo, además de las habilidades comunicativas, de la oralidad, argumentación, la construcción de nuevos conocimientos, contextualización de la lectura y conceptos y el fortaleciendo de la comprensión inferencial y crítica intertextual. Por esta razón, cuando se implementó las unidades de EpC, se buscó mejorar las prácticas de aula y fortalecer en los estudiantes la comprensión mediante un proceso reflexivo del pensamiento, en donde conocimientos e ideas interactúan constantemente.

En coherencia con lo anterior, el desarrollo metacognitivo de los estudiantes se hizo evidente cuando el estudiante a lo largo de las diferentes unidades de comprensión desarrolladas, planteó posibles soluciones frente a una situación problema, estableció semejanzas y diferencias entre información del texto con su entorno, relacionó lo que dice el texto y el conocimiento que tiene sobre el tema y dio su punto de vista sobre el contenido global del texto.

8.2.3.3. SUBCATEGORÍAS EMERGENTES DE CONOCIMIENTO

La transformación del proceso de enseñanza mediante la planeación basada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión permitió por medio de las estrategias pedagógicas la contextualización conceptos al entorno del estudiante y dentro del contexto de la lectura. Esta contextualización se logró al realizar inferencias y analizar críticamente diferentes conceptos

extraídos de la lectura y permitió que los niños y niñas apropiaran nuevos conceptos y hablaran con más propiedad sobre la lectura realizada.

De otra parte, la intervención pedagógica adelantada mediante las actividades y rutinas de pensamiento, permitió crear una cultura de pensamiento en el aula clase. El desarrollo del pensamiento en este contexto generó un pensamiento lector donde cada una de estas actividades se enfocaba a comprender la lectura por medio de diferentes rutinas de pensamiento implementadas en los momentos de la lectura. Es decir, el pensamiento lector emerge como consecuencia del uso de actividades de pensamiento en la comprensión textual. Mediante la cual establecen diferentes tipos de relaciones entre el texto, el pensamiento del lector y el contexto.

Finalmente, es importante reconocer que todo este conjunto de resultados y evidencias logradas surgieron desde la reflexión pedagógica relacionadas con las falencias del proceso de enseñanza de la comprensión de lectura. Este proceso reflexivo realizado antes, durante y después de la implementación pedagógica permitió en el docente desarrollar un completo proceso metacognitivo sobre el conocimiento y la nueva experiencia de la práctica pedagógica.

En este sentido, emerge el proceso de reflexión y retroalimentación de la práctica pedagógica que permitió la transformación del proceso de enseñanza. La metacognición del docente se evidenció por medio de la deconstrucción de la práctica pedagógica y posterior reconstrucción. Adicionalmente, un análisis de los interrogantes que surgieron a lo largo del camino investigativo, generó nuevas reflexiones que enriquecieron el proceso de transformación.

CAPITULO IX

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

9.1. CONCLUSIONES

CATEGORÍA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

- El aula se convierte en un centro investigativo y se debe partir de la reflexión pedagógica como oportunidad de aprendizaje dentro de un proceso de cíclico de planeación, implementación, evaluación y retroalimentación.
- Generar reflexiones sobre la práctica pedagógica, permite analizar y reconstruir el proceso de enseñanza en función de transformar las estrategias pedagógicas mediante acciones definidas en la investigación acción.
- Para transformar la práctica pedagógica es necesario que el docente se convierta en investigador de su propia labor, genere reflexiones, interrogantes e implemente nuevas formas de enseñanza que permita fortalecer el proceso de comprensión de lectura.
- En la transformación pedagógica, el marco de la enseñanza para la comprensión se constituye en un enfoque funcional en el proceso de enseñanza de la escuela rural multigrado porque permite integrar diferentes grados entorno a un tópico común que transversaliza los contenidos de aprendizaje.
- La planeación con unidades de EpC, permite desarrollar procesos académicos y de pensamiento atendiendo a la población de estudiantes, respetando siempre su grado y nivel de complejidad. La enseñanza para la comprensión se convierte en la respuesta a ¿Cómo enseñar en una escuela rural multigrado? Aunque también no se pueden

desconocer nuevos postulados que surjan a lo largo de un ejercicio reflexivo de carácter cíclico.

- Las unidades de comprensión favorecen las prácticas del docente y el aprendizaje de los estudiantes porque estimula el desarrollo del pensamiento, su oralidad y emerge la escritura sin planearla.
- La evaluación se debe entender como lo expone Alvares (2011): “evaluar formativa y continuamente es un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje”. La evaluación se considera como un punto de partida y de llegada.

CATEGORÍA DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

- La oralidad en los estudiantes tuvo un mayor desarrollo en contraste al bajo nivel participativo de los niños y de las niñas antes de iniciar la investigación. Un factor determinante para el desarrollo de la oralidad, fue que los estudiantes hablaron desde su experiencia y conocimiento del entorno.
- Es importante destacar que este proceso de alfabetización, continua desde los primeros años de escolaridad, por tanto se requiere dar la importancia a la comprensión de lectura teniendo en cuenta los conocimientos previos y los momentos de la lectura de tal manera que se genere un desarrollo del pensamiento y aprendizaje significativo.
- La evaluación emerge como un proceso de constante retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la implementación de matrices o rubricas de evaluación. El estudiante hace parte de la evaluación.

- El contexto de aula rural y urbana de la institución se enriquece al tener una experiencia pedagógica sobre cómo se debe dar el proceso de enseñanza relacionado con la comprensión de lectura.
- En síntesis, estos procesos se deben integrar y desarrollar partir del desarrollo del pensamiento, de las estructuras cognitivas, sin importar el método que se emplee para ello. Pues es claro que definir un método, requiere una serie de transformaciones en las prácticas pedagógicas en la formación docente y hasta en el entorno en que viven los estudiantes que pueden ser abordadas mediante procesos investigativos de intervención de la realidad.

CATEGORÍA DE CONOCIMIENTO

- La práctica educativa se logró transformar y no solo por las actividades que comprenden la propuesta de intervención. Ahora cada una de las actividades se encamina a que el estudiante haga visible su pensamiento, se parte de sus saberes previos e intereses y generen comprensiones sobre un tópico determinado, donde la lectura juega un papel muy importante.
- La planeación parte los saberes previos, necesidades e intereses del estudiante y del conocimiento del entorno. La enseñanza se centra en el estudiante y atendiendo el currículo institucional y no únicamente en el plan de estudios y los libros guía. Por esta razón, la planeación se constituye en una tarea importante en el diario docente. Se requiere realizarla con la mayor preparación y pensando en fortalecer los procesos de cada uno de los estudiantes.

- La implementación de la propuesta de intervención mediante el planteamiento y desarrollo de unidades de EpC, logran grandes avances en el proceso de lectura y comprensión literal, inferencial y crítica, toda vez que la creación de una cultura de pensamiento en los estudiantes, permite enlazar saberes previos, con nuevas informaciones para llegar a diferentes metas de comprensión.
- La incorporación de rutinas de pensamiento a los procesos de enseñanza, trasciende notablemente en el desarrollo de la oralidad y escritura de los estudiantes. Habilidades que se desfocalizaron en un primer momento de la investigación, pero durante la implementación de las unidades de EpC y rutinas de pensamiento se desarrollaron. La escritura y oralidad, surgieron como categorías emergentes del proceso de aprendizaje.
- Las rutinas de pensamiento veo, pienso y me pregunto, antes pensaba, ahora pienso y ¿qué te hace pensar eso?, favorecen la comprensión literal inferencial y crítica en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después.
- Los estudiantes no son sujetos pasivos que solo reciben información, por el contrario son muy activos con diferentes propósitos al leer. Por esta razón, las estrategias pedagógicas se fundamentan en la exploración de conocimientos previos, visibilización del pensamiento, procesamiento de la información del texto, formulación de conjeturas, emisión de juicios, interpretación de situaciones, y relacionando el contenido de la lectura con su contexto. Esta sumatoria de acciones se encaminan hacia la construcción de conocimiento. Un conocimiento que emerge del pensamiento del estudiante y se consolida con procesos metacognitivos.
- Es así como el fortalecimiento de la oralidad por medio de las unidades de EpC y las rutinas de pensamiento, han liberado la mente de los niños y de los docentes y han abierto su imaginación, interés y confianza en sí mismos frente al proceso de enseñanza y

aprendizaje. La planeación, ejecución, reflexión sobre la acción, valoración y retroalimentación de las estrategias aplicadas han permitido ver el crecimiento cognitivo, afectivo y social de los grupos focalizados y sus docentes, de manera que el aula es ahora una fábrica de ideas nuevas, de pensamientos profundos y de construcción permanente de saberes, cimentados en metas claras y en el fortalecimiento del trabajo en equipo.

- La lectura es un mundo mágico que se puede deleitar de muchas formas y siempre dejara una enseñanza, un aprendizaje pero para ello se debe motivar desde los primeros años.
- Las rutinas de pensamiento también se convierten como una forma de evaluación en la que el estudiante hace visible su pensamiento sobre las comprensiones que logra en determinado proceso.
- El pensamiento del docente y como este se modifica mediante procesos metacognitivos que engloban actividades de análisis, reflexión pedagógica, relación de la teoría y la práctica, enriquecen la labor del docente permitiendo la generación de saber pedagógico.
- La transformación de la práctica pedagógica emerge no solo dentro de la dimensión de enseñanza, sino también en la de pensamiento y aprendizaje.
- La intervención pedagógica realizada se convierte en un referente fundamental en la transformación pedagógica que adelanta la institución hacia un modelo educación relacional, donde la lectura se convierte en un eje fundamental.
- Finalmente se quiere perseverar en que a pesar de que existan diversas y variadas estrategias unas con mayor asertividad que otra, para mejorar los procesos y niveles de lectura que ayuden a fortalecer los procesos de pensamiento y el desarrollo de habilidades comunicativas lo realmente importante es formar lectores autónomos capaces de defender sus puntos de vista con propiedad de conocimiento sin dejar de lado que estas estrategias aplicadas también depende de la reflexión que cada uno de los docentes investigadores

haya hecho sobre su práctica pedagógica ya que de ellos depende la asertividad, el interés, la creatividad, la dedicación e ingeniosidad con la que las unidades de comprensión sean implementadas con esmero y dedicación y los agentes externos que ayuden a incentivar y a rescatar el gusto e interés por la lectura.

9.2. RECOMENDACIONES

- Es importante reflexionar sobre la práctica pedagógica y la investigación acción es el mejor camino para hacerlo. En este sentido, es posible analizar y determinar los diferentes problemas que se encuentran en el aula de clase, y que muchas veces son a causa de las falencias en las prácticas de aula realizada por el docente.
- Desde nuestra labor docente se debe ayudar a los estudiantes a ser personas activas dentro y fuera del aula de clase, implementando las veces que sean necesarias las estrategias pertinentes que ayuden a orientar sus metas y el deseo innato de indagar el mundo que los rodea y de la misma manera sean capaces de entenderlo y saberlo dominar, por medio de ambientes de aprendizajes motivantes e interesantes.
- La tarea educativa referida a la lectura y escritura no se debe entender únicamente como la relación entre el docente y el estudiante. Es importante desarrollar este proceso como un mestizaje en aspectos sociales, culturales, escolares y cognitivos.
- La institución genere espacios para la articulación de la propuesta investigativa con el currículo institucional, ya que 8 de las 10 sedes son rurales.
- La institución debe continuar apoyando a los docentes para realizar diferentes procesos formativos que permitan fortalecer la calidad educativa.
- Es importante que las instituciones adopten un esquema de planeación que articule el desarrollo de núcleos temáticos con la comprensión de lectura mediante el marco de la Enseñanza para la Comprensión.
- Finalmente se quiere perseverar en que a pesar de que existan diversas y variadas estrategias unas con mayor asertividad que otra, para mejorar los procesos y niveles de

lectura que ayuden a fortalecer los procesos de pensamiento y el desarrollo de habilidades comunicativas lo realmente importante es formar lectores autónomos capaces de defender sus puntos de vista con propiedad de conocimiento sin dejar de lado que estas estrategias aplicadas.

- A las instituciones de educación superior que continúen apoyando la formación de docentes en ejercicio y generen espacios investigativos para que se transforme los procesos de enseñanza y aprendizaje en procura de una educación de calidad.
- A las políticas públicas de educación, que permitan continuar con la formación de docentes y el apoyo a que este tipo de experiencias sean conocidas por diferentes instituciones educativas para tenerlas como referentes en los planes de mejoramiento institucional.
- Las nuevas investigaciones en este campo deberán ser dirigidas a investigar diferentes procesos de enseñanza en el contexto rural, ya que representa grandes retos y es un entorno propicio para generar intervenciones pedagógicas que permitan el mejoramiento de la calidad educativa.

CAPITULO X

10. APRENDIZAJES PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS OBTENIDOS

Partiendo de la reflexión pedagógica de los docentes investigadores sobre sus prácticas pedagógicas en el contexto rural de aula multigrado de dos, tres y seis grados y urbano de aula monogrado con gran cantidad de estudiantes de diferentes dificultades y ritmos de aprendizaje, y ante la evidente necesidad de fortalecer el proceso de enseñanza de comprensión lectora, surge la pregunta *¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer el proceso de comprensión de lectura (nivel literal, inferencial y crítico) en los grados primero, segundo y tercero de educación básica en la I. E. D. El Carmen del municipio de Guachetá?*

Para dar respuesta a dicho interrogante, se realiza un minucioso rastreo teórico basado en tres categorías: reflexión pedagógica, comprensión lectora y conocimiento. Estas categorías y subcategorías de análisis planteadas, permitieron reorientar el proceso enseñanza – aprendizaje – desarrollo de pensamiento fundamentado en concepciones teóricas como Erazo (s.f), Sánchez (2003); Ferreiro y Teberosky (1991), Solé (1998); Smith (1998) Perkins y Blythe (1994) Morales y Restrepo (2015), entre otros. Quienes a la luz de sus investigaciones permiten diseñar una estrategia de transformación pedagógica mediante el marco de la Enseñanza para la Comprensión y las rutinas de pensamiento que favorecen la transversalización de conocimientos y grados en torno a las unidades de comprensión.

Por tanto, el objetivo propuesto para la investigación de transformar las prácticas pedagógicas mediante un ejercicio reflexivo, se logró. Se hace evidente la necesidad reflexionar sobre las prácticas de aula, determinar sus falencias y emprender y retroalimentar constantemente acciones encaminadas a transformarlas en beneficio de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La planeación que antes de iniciar con el procesos formativo en la maestría, no se realizaba objetivamente sino por un requisito institucional y era entendido como un ejercicio de búsqueda de actividades, muchas veces descontextualizadas, para abordar cada tema del currículo institucional; evidenció una transformación y cobró importancia dentro de la labor del

docente. Ahora, sin importar si el modelo de enseñanza es educación tradicional, la planeación se realiza de acuerdo con el marco de la EpC porque por las características de este enfoque genera nuevas dinámicas en el aula de clase, permitiendo la transformación del proceso de enseñanza y fortaleciendo la comprensión lectora mediante el desarrollo del pensamiento.

En cuanto al proceso de lectura se logró mejorar la comprensión que los estudiantes realizan sobre los textos que leen, apoyados desde la misma profundización teórica donde se aclararon dudas y emergieron un variado número de referentes que fortalecieron la investigación. Los docentes investigadores apropiaron los niveles de comprensión y momentos de la lectura, reconociendo la importancia que estos tienen para que además de comprender, se pueda construir conocimiento. En la transformación pedagógica se hizo evidente la construcción de estrategias pedagógicas de enseñanza que fortalecieron los tres niveles de comprensión lectora en sus diferentes momentos. Estrategias que estuvieron diseñadas de acuerdo con el marco de la Enseñanza para la Comprensión y la implementación de rutinas de pensamiento antes, durante y después de la lectura.

Asimismo, resulta necesario mencionar que las estrategias pedagógicas de enseñanza partían de hacer visible el pensamiento de los estudiantes, es decir, explorar los saberes previos frente a diferentes situaciones determinadas por la lectura. Actividad realizada con el fin contextualizar la lectura al entorno del estudiante y de las necesidades de aprendizaje definidas por el plan de estudios y así, implementar estrategias metacognitivas para construir conocimiento y generar comprensiones más globales sobre la lectura.

Los cambios evidenciados en las prácticas a partir del ciclo PIER, analizando desde la planeación argumentada y la implementación de las unidades de EpC, registran un avance en cuanto al fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora ya que al planear de una forma organizada, permite desarrollar un conocimiento particular donde se determina de una manera secuencial, lógica y pertinente lo que se va a enseñar ya demás se realiza una oportuna retroalimentación y re direccionamiento de las acciones del proceso de enseñanza. Cada

planeación debe llevar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades explorando y desafiando sus conocimientos previos y creando hábitos de estudio. Estas transformaciones se logran cuando se realizan procesos investigativos definidos por la investigación acción que pretende una transformación de la realidad pedagógica del aula de clase, tomando como objeto de estudio la práctica pedagógica.

Con la implementación de las unidades de EpC y con ellas las rutinas de pensamiento se logró hacer visible el pensamiento de los estudiantes conjugado con el desarrollo de unas habilidades emergentes que antes no se evidenciaban ni desarrollaban. Un factor determinante en la consecución de estos resultados fue que la transformación del proceso de enseñanza logró crear una cultura de pensamiento en el aula de clase y desarrollar un pensamiento lector en los estudiantes.

En el mismo sentido, la evaluación de este proceso es realizada mediante la permanente recolección de información pertinente para tomar decisiones acertadas oportunamente y corregir falencias sobre la misma implementación. Finalmente, es pertinente concluir que la reflexión de la enseñanza es un proceso el cual debe ser dinámico, generador de espacios para visibilizar el pensamiento y con un permanente componente de transformación.

CAPITULO XI

11. PREGUNTAS QUE EMERGEN A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque se logró dar respuesta al problema que motivo la investigación, ¿cómo transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer el proceso de comprensión de lectura (nivel literal, inferencial y crítico) en los grados primero, segundo y tercero de educación básica en la I. E. D. El Carmen del municipio de Guachetá?, el proceso investigativo aún no está terminado. Pues luego de reflexionar, planear, implementar y retroalimentar la intervención pedagógica adelantada, surgen nuevos interrogantes que serán el punto de partida futuras investigaciones:

- ¿Cuáles son esos procesos de pensamiento que les permiten acercarse de manera clara a la lectura y a la escritura?
- ¿Cuáles aspectos de la educación formal, y de la escuela rompen con la realidad del niño?
- ¿Por qué todos los niños no aprenden empleando un mismo método de enseñanza que tiene éxito en la mayoría de estudiantes de un grupo que inicia su proceso de alfabetización y que además pertenecen al mismo contexto?
- ¿Cuáles estrategias pedagógicas son las más pertinentes para lograr un proceso de alfabetización inicial homogéneo en los primeros grados de escolaridad?
- ¿Cómo desarrollar el proceso de alfabetización inicial partiendo del reconocimiento del entorno?
- ¿Cuáles son esos procesos de pensamiento que les permiten acercarse de manera clara a la lectura y a la escritura?
- ¿Cuáles aspectos de la educación formal, y de la escuela rompen con la realidad del niño?

- ¿Por qué todos los niños no aprenden empleando un mismo método de enseñanza que tiene éxito en la mayoría de estudiantes de un grupo que inicia su proceso de alfabetización y que además pertenecen al mismo contexto?

CAPITULO XII

REFERENCIAS

- Albert, M. (2006). *La investigación cualitativa: Claves teóricas*.
- Barrera, M., & León, P. (2014). *¿De qué manera se diferencia el marco de la enseñanza para la comprensión de un enfoque tradicional*. Bogotá. Ruta Maestra Ed, 9.
- Blythe T. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Paidós. Buenos Aires.
- Bruer, J. (1995) *Escuela para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*.
- Bustos J. A. (2013). *El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado*. *Revista Investigación en la Escuela*, 79, 31-41.
- Boix R. & Bustos A. (2014) *La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. ISSN: 1681-5653.
- Calero A. (2011). *Como mejorar la comprensión lectora: Estrategias para lograr lectores competentes*. Wolters Kluwer. España.
- Campos, G. (2015). *Escuelas multigrado una alternativa educativa en el campo rural. Caso del estado de Hidalgo, México*. *Revista Xihmai X*
- Cárdenas A., Dobbs E., Soto A. & Bobadilla M. (2012) *El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización*. *Educ.Educ. Vol. 15. No. 3 ISSN 0123–1294*. pp. 479-496.
- Castro, S. Guzmán B. (2005) *Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación*. *Revista de Investigación*.

Cifuentes, J. (2015) Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. Educación y desarrollo social. ISSN 2011 – 5318. P. 70 – 81.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. Comunicación, lenguaje y educación, 3(9), 21-31.

De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Paidós.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill. México.

Elder L., Paul R. El Arte de Formular Preguntas Esenciales. Traducción con autorización de la Fundación para Pensamiento Crítico (2002) Foundation for Critical Thinking

Erazo E. D. (sf) Elementos para una reflexión educativa y pedagógica. Revista Académica e Institucional de la Universidad Católica Popular de Risaralda.

Escobar, A., María, H., & Cárdenas, J. (2016). Las Capacidades Cognitivas en el desarrollo de la Oralidad, en los Niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa “José María Román”, del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo Período 2015-2016 (Bachelor's thesis, Riobamba, UNACH 2016).

Feldman, R. S. (2005). Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana (6ª ed.). México.

Ferreiro, E. Teberosky, A (1991) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño

Flórez, R., & Gómez, D. (2013). Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Flórez, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2007). Alfabetismo emergente: Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura. Bogotá: Instituto para la Investigación

Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y Departamento de la Comunicación Humana, Universidad Nacional de Colombia.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglos XXI

Gaskins, I., & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Paidós.

Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 13, 28.

Goodman, K. (1994). El lenguaje integral, en adquisición de la lengua escrita

Guzmán, R. J. (2004). Producción infantil de textos expositivos: una experiencia en el aula. *Educación y educadores*, 7, 157-175.

Guzmán, R. J. (2014). *Lectura y Escritura, cómo se enseña y se aprende en el aula*. Colombia: Universidad de la Sabana.

Guzmán, R. J. (2016). Comentario hecho en la clase de Enseñabilidad de la Lectura, escritura y oralidad. Universidad de La Sabana, Chía.

ICFES (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*.

ICFES (2006). *Análisis de preguntas aplicación 2005 - 2006*

ICFES (2009). *Lineamientos generales SABER 2009*

ICFES (2015). Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9°

Jolibert, (1995) Formar niños lectores de textos. Hachette, Santiago de Chile. DUBOIS, M (1987) El proceso de la lectura. De la teoría a la práctica.

Khemais J. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Glosas Didácticas. ISSN: 1576-7809, 95 - 114

Lerner, D., Castorina, J., Ferreiro, E., Oliveira K. (1996). Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario (No. LB1139. W7 L47 2001). México: fondo de cultura económica.

López P. R. (2010). Para una conceptualización del constructivismo. *Revista Mad: Revista Del Magister En Análisis Sistémico Aplicado a La Sociedad*, (23), Revista Mad: Revista del Magister en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad, 2010, Issue 23.

Martínez L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores*. (73 - 80)

Ministerio de Educación Nacional (2013). Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. ISBN. 978-958.691-531-1.

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

Nickerson, R. & Perkins. D. Smit, E. (1995) Enseñar a pensar.

Nickerson, R. S., & Smith, E. E. (1987). Enseñar a pensar (pp. 87-134). Barcelona: Ediciones Paidós.

OCDE (2000). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. EGESA. ISBN. 84-369-3511-x. España.

Parra C. (2002). Investigación – acción y desarrollo profesional. Educación y Educadores. ISSN: 0123-1294. Universidad de La Sabana. Chía.

Pérez G. H. Comprensión y producción de textos educativos. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006. p. 76

Perkins, D. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento. Artículo publicado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera.

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

Quilez S. & Vázquez R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653

Restrepo, B. (s.f.). Una Variante Pedagógica de la Investigación Acción Educativa. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. [Documento en Línea] Recuperado de: http://www.rieoei.org/De_los_lectores/370Restrepo.PDF. (Consulta: 2007, Nov. 24)

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). Making Thinking Visible. San Francisco: Jossey- Bass.

Rodríguez, Y. Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. In: Benavides, Martín (Ed.). GRADE Group for the Analysis of Development (Ed.): *Educación, procesos pedagógicos y equidad: Cuatro Mimos de investigación*. 2004. - ISBN 978-9972-615-35-9, pp. 131-192.

Rodríguez, C. M. Todo está para hacer, pero no se hace-pensamientos, realidades y posibilidades en la educación superior. Carlos Moreno Rodríguez.

Solé I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona. Editorial Grao. VIII edición.

Solé, I. (2000).Estrategias de lectura. Barcelona. Grao. 11 edición

Salmon, A. K. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. Lectura Y Vida, 30(4).

Sanchez M. E. (2003). Reflexiones en torno a la sistematización de la práctica pedagógica. Revista Educare No 4.

Serrano L. (2012). Aprender a pensar: iniciación en el entrenamiento destrezas y rutinas de pensamiento con niños de 5 años. UNIR.



Smith, F. (1992) Para darle sentido a la lectura. Visor.

Wiske, M. S. (1999). Enseñanza Para La Comprensión, La. Paidc"s.

CAPITULO XIII

13. ANEXOS

13.1 ANEXO 1. Unidades de comprensión

 <p>Universidad de La Sabana</p>	<p style="text-align: center;">INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL EL CARMEN UNIVERSIDAD DE LA SABANA</p> <p style="text-align: center;">Proyecto de investigación: “reflexión y transformación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora”</p>		
GRADOS:		Primero, segundo y tercero de educación básica primaria.	
TÓPICO GENERATIVO (TG):		UNIDAD 1. Me alimento saludablemente	
METAS DE COMPRENSIÓN (MC):			
MC. 1	MC. 2	MC. 3	MC. 4
<p>Los estudiantes comprenderán la importancia que tiene para nuestro cuerpo el consumo de alimentos sanos.</p> <p>Pregunta: ¿Cuáles alimentos benefician a mi cuerpo?</p>	<p>Los estudiantes comprenderán las características de un texto instructivo.</p> <p>Pregunta: ¿Qué receta puedo preparar con alimentos saludables?</p>	<p>Los estudiantes desarrollaran comprensión a nivel crítico mediante preguntas dirigidas a hacer visible el pensamiento sobre los beneficios de una alimentación saludable.</p> <p>Pregunta: ¿Cómo se beneficia mi cuerpo mediante el consumo de alimentos saludables?</p>	<p>Los estudiantes comprenderán que el consumo exagerado de algunos alimentos afecta el desarrollo normal del cuerpo. ¿Qué alimentos perjudican mi sano crecimiento?</p> <p>¿Cómo me puedo alimentar saludablemente?</p>

MC	Desempeños de Comprensión	TD ¹	Valoración Continua
MC 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto con una imagen sobre sana alimentación para explorar los saberes previos de los estudiantes. ✓ Lectura del cuento “<i>el día que los alimentos saludables se fueron</i>” ✓ Distribuidos en grupo, los estudiantes escribirán las comprensiones a las que llegan sobre los alimentos saludables, según las preguntas que se irán formulando. ✓ Desarrollar preguntas de comprensión de carácter literal, inferencial y crítico sobre la lectura realizada. 	Exp.	<p>Informal: Participación en conversaciones y sustentación de conocimientos previos.</p> <p>Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento “ Veo pienso me pregunto”</p>
MC 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partiendo de alimentos saludables que se producen en el entorno, presentar a los estudiantes imágenes de estos alimentos. ✓ Cuestionar a los estudiantes sobre la importancia de estos alimentos en nuestra alimentación. ✓ En una segunda imagen, presentar una ensalada de frutas, e indagar sobre los posibles ingredientes empleados para su preparación. ✓ Realizar la lectura de la receta de la ensalada. ✓ Indagar inferencial y críticamente sobre aspectos relacionados con la lectura. 	I G	<p>Informal: Participación en conversaciones y sustentación de conocimientos.</p>

¹ En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **Exp**: exploración. **IG**: Investigación Guiada. **PF**: proyecto final de síntesis.

MC	Desempeños de Comprensión	TD ¹	Valoración Continua
MC 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar a los estudiantes una imagen de la pirámide nutricional y desarrollar la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? ✓ Realizar la lectura del texto “beneficios de una alimentación saludable” ✓ Tomando como referencia el texto “beneficios de una alimentación saludable” se plantearan diferentes preguntas relacionadas con el tema en los diferentes momentos de la lectura. ✓ Responder preguntas de comprensión sobre la lectura. 	<p>Exp.</p> <p>I G</p>	<p>Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento “¿Qué te hace decir eso?”</p>
MC 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes organizados en grupos de trabajo, arman una pirámide nutricional con recortes. ✓ De manera individual, escribir un texto sobre la importancia de una alimentación saludable, siguiendo una guía de escritura. ✓ Realizar intercambio de los textos producidos para que sean leídos por otro estudiante. 	<p>I G</p> <p>P F</p>	<p>Informal: Desempeño y participación cooperativo.</p>



Universidad de
La Sabana

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL EL CARMEN
UNIVERSIDAD DE LA SABANA



Proyecto de investigación:
“reflexión y transformación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora”

GRADOS:		Primero, segundo y tercero de educación básica primaria.	
TÓPICO GENERATIVO (TG):		UNIDAD 2. Todo gira a mi alrededor	
METAS DE COMPRENSIÓN (MC):			
MC. 1	MC. 2	MC. 3	MC. 4
Los estudiantes comprenderán que somos parte de un universo. Pregunta: ¿Qué es y que hace parte del universo?	Los estudiantes comprenderán las características del sistema solar. Pregunta: ¿Cuáles son los planetas del sistema solar?	Los estudiantes comprenderán el porqué de los años meses días. Pregunta: ¿Por qué el día y la noche?	Los estudiantes comprenderán la importancia del planeta tierra y la influencia en los seres vivos. Pregunta: ¿Cómo es el planeta en que vivimos?

MC	Desempeños de Comprensión	TD ²	Valoración Continua
MC 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar la rutina de pensamiento “antes pensaba” ahora pienso. Primera parte con preguntas como: *¿Qué hay en el firmamento? *¿Cuál es la forma de los planetas y las estrellas? *¿Cuáles de los anteriores tienen movimiento? proyección de un video “El universo” <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura del cuento “Un amigo espacial” ✓ Realizar la segunda parte de la rutina de pensamiento: “ahora pienso”. ✓ Exposición de lo escrito en la rutina, donde los estudiantes evidencien su pensamiento en relación con los conocimientos adquiridos. 	Exp.	Informal: Participación en conversaciones y sustentación de conocimientos previos. Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento “Antes pensaba ahora pienso”
MC 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar la rutina de pensamiento veo, pienso me pregunto con el video “El sistema solar”. ✓ Individual los estudiantes desarrollan una sopa de letras. ✓ Distribuidos en grupo, los estudiantes elaboraran un friso en el cual describirán como está formado el sistema solar a través de la identificación y caracterización de los planetas. 	I G	Informal: Participación en conversaciones y sustentación de conocimientos.

² En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **Exp**: exploración. **IG**: Investigación Guiada. **PF**: proyecto final de síntesis.

MC 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura Individual los movimientos de la tierra. ✓ Desarrollar la prueba de comprensión de lectura relacionada con la lectura. ✓ Distribuidos en grupos, harán una representación de los movimientos. ✓ Implementación de la rutina “¿Qué te hace decir eso?” 	E I G	Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento “¿Qué te hace decir eso?”
MC 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se les presentara una guía de observación, Los estudiantes saldrán al patio de la escuela y según las indicaciones la diligenciaran. Exposición oral del trabajo. ✓ Conversatorio sobre las características de la tierra que influyen en los seres vivos. ✓ Creación de adivinanzas o coplas relacionadas con el universo. 	I G P F	Informal: Desempeño y participación cooperativo. Formal: escrita Formal exposición oral



Universidad de
La Sabana

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL EL CARMEN
UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Proyecto de investigación:
“reflexión y transformación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora”



GRADOS:		Primero, segundo y tercero de educación básica primaria.	
TÓPICO GENERATIVO (TG):		UNIDAD 3. Maratón fantástica	
METAS DE COMPRENSIÓN (MC):			
MC. 1	MC. 2	MC. 3	MC. 4
<p>Los estudiantes comprenderán la intención comunicativa del texto leído (cuento).</p> <p>Pregunta ¿Reconozco e identifico la estructura del cuento?</p>	<p>Los estudiantes comprenderán la intención comunicativa del texto leído (fábula).</p> <p>Pregunta ¿Reconozco e identifico la estructura de la fábula?</p>	<p>Los estudiantes comprenderán la intención comunicativa del texto leído (leyenda).</p> <p>Pregunta ¿Reconozco e identifico la estructura de la leyenda?</p>	<p>Los estudiantes Leerán y se familiarizaran con un amplio repertorio de textos narrativos para aumentar su conocimiento y desarrollar su imaginación.</p> <p>Pregunta ¿Diferencio los tipos de textos expuestos?</p>

MC	Desempeños de Comprensión	TD ³	Valoración Continua
MC 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación de la portada del cuento “Disculpe es usted una bruja” y desarrollo de la rutina “círculos de puntos de vista”, activando conocimientos previos. ✓ Lectura del cuento en el cual durante su lectura se harán preguntas con respecto a los niveles de comprensión literal, crítico e intertextual. ✓ Los estudiantes escribirán los tres momentos del cuento leído mediante una guía de escritura. 	Exp.	<p>Informal: Participación en conversaciones y sustentación de conocimientos previos.</p> <p>Formal: Aplicación de la rutina de pensamiento “Círculos de punto de vista”</p> <p>Formal: Escritura</p>
MC 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes se ubicaran estratégicamente para escuchar la narración de la fábula “La invitación a la fiesta del gran gorila” por la docente. ✓ Activación de conocimientos previos mediante adivinanzas de los personajes que participan en la fábula. ✓ En grupos se entregará a los estudiantes una imagen de la fábula y en el tablero se organizara un tren de la narración en el cual cada grupo organizara su imagen en el lugar correspondiente. ✓ Mediante la rutina color símbolo e imagen los estudiantes representan la moraleja de la fábula. 	I G	<p>Informal: Participación en de adivinanzas y sustentación de conocimientos previos</p> <p>Informal: Participación en lectura</p> <p>Formal: Aplicación de rutina Color símbolo e imagen.</p>

³ En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **Exp**: exploración. **IG**: Investigación Guiada. **PF**: proyecto final de síntesis.

MC	Desempeños de Comprensión	TD ³	Valoración Continua
MC 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Activación de conocimientos previos ✓ Los estudiantes leerán una leyenda característica de cada entorno educativo. ✓ Cada estudiante realizara un cuadrograma en el que representara los personajes de la leyenda. 	E I G	Formal: Lectura Formal: Descripción
MC 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A cada estudiante se le entregara un texto de cuento, fábula y leyenda lo leerá y representara en una imagen junto con el título. ✓ En el salón se organizara una galería donde todos observaran, expondrán y clasificaran su texto de acuerdo a las características. ✓ Mediante preguntas los estudiantes argumentaran las características de los diferentes textos leídos y a que narración corresponde 	I G P F	Informal: Desempeño y participación cooperativo. Formal: Lectura Formal: Aplicación de la rutina “La galería”

13.2. ANEXOS 2: diarios de campo correspondientes al momento antes de la transformación de las prácticas de aula.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
DIARIO DE CAMPO



Fecha:	13 de marzo de 2017	No. de registro	01
Lugar:	IED EL CARMEN SEDE LA PUNTICA		
Grupo objeto de observación:	GRADO SEGUNDO Y TERCERO		
Hora de registro:		Duración:	120 MINUTOS
Nombre del investigador :	JULIO ANDRÉS GORDILLO BECERRA		
Nombre de la investigación:	Reflexión y transformación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.		

Descripción de la observación	Categorías y subcategoría de análisis.
<p>A las 7:30 de la mañana los estudiantes del grado segundo, tercero, cuarto y quinto ingresaron al aula de clase para desarrollar las actividades correspondientes al espacio de lecto-escritura del área de lenguaje. Con el propósito claro de la actividad a desarrollar por parte de los estudiantes, inicialmente los niños y las niñas colorearon la imagen en la que se presentan los diferentes momentos del cuento de los tres cerditos.</p> <p>En ese momento me dirigí a desarrollar clase de lenguaje con los estudiantes de grado preescolar, primero, quienes también desarrollaban actividad de lecto-escritura. En estos grados los niños solo coloreaban una imagen donde se encontraban los personajes del cuento. A medida que trabaja con los grados inferiores, podía oír a algunos estudiantes de grado cuarto y quinto que ya conocían el cuento, contándoselo a los niños del grado tercero.</p> <p>Cumplido el tiempo (15 minutos) de coloreado en los tres grados superiores, se pasó a la siguiente actividad, la cual consistía en realizar un ejercicio de inferencia partiendo de las escenas que se presentaban en las imágenes. Los</p>	<p>Lectura</p> <p>Comprensión</p> <p>Participación</p> <p>Oralidad</p> <p>Escritura</p>

estudiantes manifestaban con certeza los momentos del cuento clásico de los tres cerditos. Esta actividad tardo 10 minutos y siempre se procuró que todos los estudiantes participaran. Algunos niños que no conocían el cuento no participaban de las preguntas ya que no estaban seguros de las respuestas que debían dar.

Concluida la actividad los estudiantes de tercero, cuarto y quinto iniciaron el proceso de lectura del cuento. Mientras ellos leían, yo les leía el cuento a los estudiantes de los grados de preescolar, primero y segundo.

En la siguiente actividad los estudiantes debían responder una serie de preguntas de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo sobre la lectura, además de pegar en el cuaderno la secuencia de imágenes en orden como sucedieron los hechos.

En ese momento la actividad con los niños de los grados preescolar y primero cambio a generar una discusión argumentada sobre lo que sucedía en el cuento de los tres cerditos.

Concluidas las actividades de comprensión con los estudiantes de los seis grados, se pasó a la actividad de observar un video del cuento de los tres cerditos que se encuentra en

<https://www.youtube.com/watch?v=9VqFVYzlvBA> Este momento fue muy especial porque los niños pudieron ver como a medida que pasaba el video, las partes leídas iban apareciendo en compañía de otros sucesos que no se encontraron en la lectura.

Los estudiantes pudieron contrastar dos versiones del cuento de los tres cerditos, la leída y la observada, que permitiría el desarrollo de la siguiente actividad.

Finalmente los estudiantes de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto deberían realizar la escritura con sus propias palabras del cuento de los tres cerditos escribiendo la versión que más les haya llamado la atención.

La actividad concluye a las 10:00, es momento de ir a tomar el restaurante escolar aun con algunos estudiantes que no han terminado la etapa de escritura del cuento.

Interpretación de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis.
<p>Cuando se complementa una actividad de lectura con un video del mismo contenido y características de la lectura, los estudiantes pueden tener un nivel de comprensión más amplio que les permite responder cuestionamientos de forma más acertada.</p> <p>En el momento en que se emplean otros recursos diferentes a los tradicionales, la motivación y el interés de los estudiantes cambian, hecho que se manifestó claramente en la producción del texto escrito del cuanto de los tres cerditos, proceso de re-escritura.</p>	<p>Enseñanza: Debido a las exigentes características del aula es fácil reconocer que el proceso de enseñanza presenta algunas dificultades que emergen desde la planeación pedagógica que se realiza para cada asignatura.</p> <p>Aprendizaje: El aprendizaje de los estudiantes se ve afectado por las complejas condiciones del aula de clase y la carencia del acompañamiento del docente a lo largo del desarrollo de cada actividad.</p> <p>Pensamiento: Las actividades de pensamiento son limitadas, pues se presentan actividades que realmente no tienen trascendencia ni continuidad en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.</p>
Reflexión de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis.
<p>Definitivamente las condiciones del aula, generan muchas dificultades para que el docente evalúe el procesos de aprendizaje de cada estudiante y se pueda determinar con certeza el nivel de comprensión de cada niño logra.</p> <p>La labor pedagógico con los seis grados, trabajando simultáneamente, representa un desafío para el docente, pues cada grupo de estudiantes lleva procesos muy diferenciados de aprendizaje que impiden el trabajo transversalizado empleando actividades características del modelo tradicional de enseñanza.</p>	<p>Enseñanza: Resulta indispensable emprender acciones fruto de la reflexión pedagógica que contribuyan a fortalecer el proceso de enseñanza para evitar las posibles dificultades de aprendizaje en el aula multigrado.</p> <p>Aprendizaje: Debido a la falencia en el proceso de enseñanza a causa de la carencia de una estrategia</p>

Es importante que el análisis que se realiza de las prácticas de aula, trasciendan y transformen la realidad que cotidianamente se presenta en aula de clase.

La evaluación es un proceso que debe evaluar a cada estudiante en su proceso de aprendizaje, y no evaluarlo en comparación a los estudiantes que más se destacan académicamente. ¿Cómo lograr este propósito en las condiciones del aula multigrado con los seis grados?

pedagógica que realmente atienda las necesidades educativas de cada niño y niña que conforma el aula, se presentan dificultades en el aprendizaje de los estudiantes que no pueden ser atendidas por el docente en el momento oportuno.

Pensamiento:

El desarrollo de pensamiento pasa un segundo plano, pues el tiempo no es suficiente para implementar actividades que realmente tengan un impacto en el pensamiento de los estudiantes. Se limita a las actividades de lectura y comprensión de lectura que se emplean en el espacio de lecto escritura.

Descripción metodológica

Aunque sea un poco complejo, se deben innovar con pequeñas estrategias las clases para que los estudiantes estén motivados a desarrollar actividades académicas.

La producción escrita de los estudiantes se mejora cuando hay un interés que los motive a escribir.

Los niños y las niñas tienen muchos cuestionamientos y siempre quieren el porqué de algunas situaciones.

Observaciones

El aula multigrado de la escuela La Puntica está conformada por seis grados, correspondientes a los niños y niñas de los grados de preescolar y básica primaria. Para facilitar el procesos de enseñanza – aprendizaje, se trata de integrar los grados preescolar y primero, segundo y tercero, y cuarto y quinto con actividades curriculares muy similares que tengan en cuenta un nivel de complejidad adecuado para cada curso y faciliten la labor del docente en el aula de clase.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
DIARIO DE CAMPO



Fecha:	22 de junio de 2017	No. de registro	02
Lugar:	IED EL CARMEN SEDE LA PUNTICA		
Grupo objeto de observación:	GRADO SEGUNDO Y TERCERO		
Hora de registro:		Duración:	120 MINUTOS
Nombre del investigador :	JULIO ANDRES GORDILLO BECERRA		
Nombre de la investigación:	Reflexión y transformación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.		

Descripción de la observación	Categorías y subcategoría de análisis.
<p>Antes de la actividad de clase del espacio de lectoescritura, se realizó la fase preliminar correspondiente a la etapa de planeación. En la que de acuerdo a las necesidades de los estudiantes del grado segundo y tercero, (fortalecer el proceso de lectura, escritura y comprensión textual), se planearon las distintas actividades que los estudiantes deben desarrollar para fortalecer estos tres procesos comunicativos en las dos horas de clase.</p> <p>La clase de lecto escritura inicia con la lectura de la historia de “la tortuga sabia”, generalmente llevo a los estudiantes lecturas amenas para que se interesen por la lectura y esta habilidad se torne más agradable. Se pudo observar que durante la fase de lectura los estudiantes estuvieron concentrados en la lectura. Los primeros estudiantes que terminaron la lectura hacían comentarios en voz baja, mientras todos concluían con la primera actividad. En este punto de la actividad es evidente que los estudiantes de grado segundo y tercero deben continuar con ejercicios de lectura, pues mecánicamente, su ritmo de lectura es muy lento, generando desconcentración y bajo nivel de comprensión. La elección de la lectura fue acertada pues a todos le agrado su contenido, aunque debo</p>	<p>Importancia de la planeación de clase.</p> <p>Estrategia para el desarrollo de habilidades comunicativas.</p> <p>Desarrollo de la lectura, escritura y oralidad.</p> <p>Desempeños de los estudiantes en torno a una actividad de lectura.</p> <p>Análisis de los resultados de las actividades planeadas que son desarrolladas por los estudiantes de segundo y tercero.</p> <p>Importancias del desarrollo de habilidades comunicativas.</p> <p>Reflexión sobre las actividades planeadas y la retroalimentación pertinente para mejorar algunos aspectos.</p>

seleccionar una lectura más corta para los estudiantes de que presentan dificultades para terminar una lectura, ya que se demoran más tiempo en leer y la actividad se extiende más de lo propuesto. En este momento se hizo evidente un poco de indisciplina porque los niños y niñas que terminaron primero, hablaban con sus compañeros, mientras estaba pendiente de los que aún no terminaban de leer.

En la segunda etapa de la actividad se trató de realizar un resumen oral para que todos los estudiantes tuvieran una idea global del contenido de la lectura. Luego de reflexionar sobre esta actividad, puedo concluir que es acertada desde el punto de vista en que favorece la oralidad de los estudiantes, pero tal vez, influye negativamente en los estudiantes que no llevan un buen proceso de lectura (estudiantes de grado segundo con dificultades para leer fluidamente) en la medida que se les informa el contenido del texto, privándolos de la posibilidad de que ellos mismos comprendan la información de la lectura realizada.

Posteriormente se realizó la etapa de comprensión del contenido de la lectura. Se les presenta a los estudiantes un cuestionario con doce preguntas relacionadas con la lectura. Los estudiantes que terminan primero de responder las preguntas se caracterizan por ser los más sobresalientes académicamente. De otra parte, hay un grupo de estudiantes que corresponde a la mitad, que aunque toman más tiempo para responder las preguntas, contestan incorrectamente la mayoría de los puntos planteados.

Las actividades anteriores conllevan al proceso de escritura, donde los estudiantes deben realizar un resumen sobre el texto leído. Para esta actividad y que realmente el estudiante realizara un verdadero resumen, continuo con la estrategia de recoger el material de lectura para que los estudiantes no copen textualmente, sino que ellos escriban con sus propias ideas lo sucedido en la lectura. Luego de

<p>revisar los resúmenes, puedo evidenciar que han avanzado en la producción de resúmenes, pues abarcan más aspectos de la lectura, que los que tenían en cuenta al iniciar el año escolar.</p> <p>Con esta actividad concluye la clase de lecto escritura. Los estudiantes que no alcanzaron a realizar el resumen, lo deben realizar en casa.</p>	
<p style="text-align: center;">Interpretación de lo observado</p>	<p style="text-align: center;">Categorías y subcategoría de análisis.</p>
<p>El éxito de las actividades escolares y el clima del aula, depende básicamente de la planeación y organización que realice el docente.</p> <p>En esta clase se pudo evidenciar que a la mayoría de los niños y niñas les agrada la lectura de cuentos y fabulas por encima de otros tipos de textos. Se convierte en un reto, diseñar estrategias para que los estudiantes presenten el mismo tipo de agrado por la lectura con contenidos más formales como textos expositivos y noticias.</p> <p>Respetivamente se presenta las mismas dificultades con los el grupo de estudiantes que llevan un ritmo más lento en su aprendizaje, pues no logran comprender el texto globalmente.</p> <p>Los estudiantes que desarrollan correctamente las actividades propuestas por el docente se convierten en foco de indisciplina una vez terminan con estas, pues los estudiantes de segundo, llevan un ritmo de aprendizaje más lento.</p>	<p>Enseñanza: El proceso de enseñanza se complejiza en la medida en que la planeación realizada deja al descubierto enormes vacíos que al momento de desarrollar las actividades se hacen evidentes.</p> <p>Aprendizaje: El proceso de lectura y comprensión de lectura requiere que sea replanteado para que todos los estudiantes de los diferentes grados logren los objetivos propuestos para cada clase.</p> <p>Pensamiento: Se debe plantear estrategias que hagan pensar a los estudiantes sobre la información de la lectura y no sea suficiente responder a preguntas que aparecen únicamente en el texto seleccionado por el docente.</p>
<p style="text-align: center;">Reflexión de lo observado</p>	<p style="text-align: center;">Categorías y subcategoría de análisis.</p>
<p>Aunque se cumplieron los objetivos parcialmente, es importante diseñar actividades que integren los estudiantes de los diferentes grados, pero que respondan a las necesidades educativas de cada grupo de estudiantes para que al desarrollar las diferentes actividades, todos logren llegar a la meta planteada.</p>	<p>Enseñanza: Aunque la actividad realizada fue común para los diferentes grados, se evidencia el nivel de complejidad de cada curso es diferentes, factor que en lugar</p>

Se requiere que un sistema de planeación que responda más a las necesidades de aprendizaje y dinamice el proceso de enseñanza para mejorar el desempeño general en los procesos de escritura, lectura y oralidad.

Se requiere de espacios más amplios para el desarrollo de las actividades de lectoescritura que conlleven a fortalecer otros procesos educativos correspondientes a diferentes asignaturas.

de dinamizar el proceso de enseñanza, genera dificultades en el ambiente del aula al generar espacios para la indisciplina, pues hay momentos en el que los estudiantes se encuentran solos, sin la orientación y acompañamiento del docente.

Descripción metodológica

La clase realizada se desarrolla basada en el método de enseñanza tradicional, donde el docente lleva planeadas las actividades para que sean desarrolladas por los estudiantes y al final se evalúe las pertinencias de estas.

Es importante resaltar que las actividades aunque tiene falencias, se tratan de superar para la clase siguiente, y esto se logra mediante el ejercicio analítico y reflexivo de la práctica pedagógica. Además que cuando se emplea el diario de campo o cualquier herramienta de sistematización, me puedo dar cuenta de las falencias y fortalezas de las estrategias planeadas. Ejemplo claro fue la realización de este ejercicio.

Es importante generar proyectos en los que se articulen diferentes áreas del saber y permitan fortalecer el proceso de lectura, escritura y comprensión de lectura, y no dejar el desarrollo de estas habilidades únicamente para el área de lenguaje

Observaciones

Debido a la cantidad de estudiantes, la secretaria de educación de Cundinamarca nombra una docente para los grados de preescolar, primero y quinto. Por esta razón el registro del presente diario de campo, corresponde al trabajo pedagógico desarrollado con los grados segundo y tercero. El grado cuarto, estuvo desarrollando otra actividad en un espacio diferente al salón de clase.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
DIARIO DE CAMPO



Fecha:	26 de mayo de 2016	No. de registro	01
Lugar:	IED EL CARMEN SEDE LA ISLA		
Grupo objeto de observación:	GRADO PRIMERO		
Hora de registro:	8:00	Duración:	50 MINUTOS
Nombre del investigador :	ANA ORFA PALACIOS CASAS		
Nombre de la investigación:	Reflexión y transformación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.		

Descripción de la observación	Categorías y subcategoría de análisis.
Inicia la clase en el aula multigrado: (preescolar y primero), con temas de asignaturas diferentes, los estudiantes de preescolar están en suma con agrupación y conteo, mientras que los estudiantes de grado primero están en actividades de comprensión lectora en cartilla PTA, la gran diferencia de temas genera dispersión de los estudiantes, y gran dificultad en la orientación del objetivo de cada uno de los grados.	En el momento de realizar la planeación no se tuvo en cuenta la similitud de área, lo cual genera dificultad en la asesoría ya que por el nivel de los estudiantes, el acompañamiento es personalizado
Interpretación de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis.
La diferencia tan marcada de contenidos en los estudiantes que requieren atención personalizada hace que el aula torne un ambiente de indisciplina y distracción sin el logro del objetivo de cada grado	No se logra el objetivo de los temas pues por la dispersión, los estudiantes no terminan sus actividades, considerando que la comprensión de lo planteado no se logra.
Reflexión de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis.
al hacer una reflexión, se considera muy importante la transversalización de los temas lo cual permita que en el aula multigrado se esté hablando del mismo tema y se centre la atención de todos los estudiantes	Entrar la atención de todos los estudiantes en un tema permite mayor comprensión y conocimiento por parte de los estudiantes y a su vez facilidad para la intervención del docente.

Descripción metodológica

La metodología usada para estas clases aunque es dinámica y con recursos didácticos, no genera conocimientos pues cada grupo de estudiantes está en situaciones diferentes y esto genera curiosidad por lo que hace el otro

Observaciones

Consultar el PEI y buscar temas que se transversalicen el diferentes áreas y temas buscando desarrollar habilidades y conocimiento aumentando el nivel de complejidad.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
DIARIO DE CAMPO



Fecha:	15 de julio de 2016	No. de registro	02
Lugar:	IED EL CARMEN SEDE LA ISLA		
Grupo objeto de observación:	GRADO PRIMERO		
Hora de registro:	9:00 AM	Duración:	50 MINUTOS
Nombre del investigador :	ANA ORFA PALACIOS CASAS		
Nombre de la investigación:	Reflexión y transformación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.		

Descripción de la observación	Categorías y subcategoría de análisis.
Se realiza la lectura del texto “La gallina roja”, con un nivel de voz adecuado, incluyendo algunas pausas y centrando la atención de los estudiantes a partir de algunas imágenes que se pueden observar en el texto.	En La práctica pedagógica, no se evidencia una planeación que contenga una finalidad clara de comprensión lectora
Interpretación de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis.
Aunque la mayoría de los estudiantes se muestran atentos, es evidente la poca comprensión de la lectura, pues se pasa por alto indagar antes de la lectura los conocimientos previos del grupo y llevarlos a la posibilidad de predecir el contenido de la historia; no se da una reflexión detallada sobre la intención del autor a partir de la observación de las imágenes y los acontecimientos de antes, durante y después de la lectura	No se muestra una verdadera intención del desarrollo de comprensión lectora, además ni momentos de la lectura.
Reflexión de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis.

Al no movilizar los saberes previos del grupo, aunque los estudiantes se queden en su lugar de trabajo, su nivel de pensamiento no tiene mayores estímulos ya que el texto pasa a convertirse en una lectura más.

Los estudiantes aunque muy concentrados no pueden enlazar conocimientos previos con el adquirido en el texto lo cual no permite un desarrollo del pensamiento

Descripción metodológica

Es evidente que en la planeación de clase, se pasa por alto momentos que son indispensables en el proceso de comprensión lectora de los niños, no es claro el objetivo, por tal motivo los estudiantes solo reciben indicaciones que ejecutan sin que haya movilización de saberes, actitud crítica frente al contenido de la lectura, interrelación con la realidad, comprensión de la intención del autor y comparación con situaciones de la cotidianidad de los niños en la escuela o en su casa.

Observaciones

Se requiere una autorreflexión del quehacer pedagógico, donde se evalúen los objetivos pues una lectura planteada de esta manera no evidencia lo que se quiere alcanzar, no involucra los estudiantes en el contenido de la historia. El producto final no se puede centrar en la elaboración de un dibujo, sin ir más allá, tal vez buscando que los niños hagan nuevas recreaciones de la historia; también se hace importante que movilice los presaberes y los motive a indagar sobre el autor y su intención con el texto y así desarrolle los niveles de comprensión lectora y haya un verdadero conocimiento.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

DIARIO DE CAMPO



Fecha:	Marzo 5 / 16	No. de registro	01
Lugar:	IED EL CARMEN SEDE GACHA		
Grupo objeto de observación:	GRADO SEGUNDO		
Hora de registro:	9:00 AM	Duración:	50 MINUTOS
Nombre del investigador :	LYDA CONSTANZA DELGADO ALARCON		
Nombre de la investigación:	reflexión y transformación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza de la comprensión de lectora		

Descripción de la observación	Categorías y subcategoría de análisis.
A partir de la lectura “La gallina de los huevos de oro” ejercicio individual guiado por el monitor de área del grado y la orientación de la docente, los niños desarrollan un taller asignado, una guía basada en preguntas con respuestas literales.	En esta actividad se evidencia la falta de planeación y limitación en cuanto a los momentos de la lectura, y evocación de conocimientos previos ya que aunque hay monitor, el acompañamiento de la docente es mínimo, lo cual implica la nula profundización de los niveles de comprensión lectora, literal, inferencial y crítica.
Interpretación de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis.
En la ejecución de ésta actividad se registra un desinterés por parte de los estudiantes no porque no les agrade el desarrollo de actividades si no por la falta de motivación y el inadecuado abordamiento de la lectura en los diferentes momentos, principalmente en el momento previo(antes) donde se debería abordar el tema desde los conocimientos	No se refleja la intensión de un objetivo, de una planeación, se establece erróneamente un ejercicio de comprensión de lectura como una estrategia, en la cual los niños no muestran

<p>previos, pues no existe un enlace en el cual se permita emitir juicios desde su punto de vista en relación con el tema que se va a tratar, y se hace una introducción que motive al desarrollo de la actividad.</p>	<p>interés pues aun por su falta de lectura, pausada y con entonación, impide su comprensión y el desarrollo una actividad de manera correcta, haciendo de la lectura un ejercicio mecánico, muy apartada de los momentos y niveles de lectura.</p>
<p>Reflexión de lo observado</p>	<p>Categorías y subcategoría de análisis.</p>
<p>Se evidencia que la actividad se propone por tratar de ocupar o asignar un ejercicio de comprensión el cual no es planeado objetivamente sino por mantener ocupados a los niños mientras la docente asigna trabajos a los demás grados, aunque los estudiantes se estén en sus lugares y aparentemente desarrollen la actividad se registra el inconformismo y la expresión de aburrimiento.</p>	<p>La falta de planeación objetiva que involucre los demás grados en una actividad, limita el desarrollo de la comprensión lectora en sus niveles, no se aportan bases con miras al desarrollo del pensamiento limitando los intereses de los niños y aportando a la apatía al mundo de la lectura.</p>
<p>Descripción metodológica</p>	
<p>En la planeación se ignoran momentos que integren saberes y a su vez a los diferentes niveles del aula multigrado donde al compartir saberes se cree una construcción colectiva de gran importancia en el desarrollo de las diferentes actividades con los estudiantes del aula. Por otra parte cualquier ejercicio debe tener continuidad despertando en los estudiantes ese gusto por el aprendizaje.</p>	
<p>Observaciones</p>	
<p>Con certeza se puede asegurar que si no se planean cada una de las actividades que se lleven al aula, no se aportaran avances sólidos en el proceso enseñanza aprendizaje, la comprensión de</p>	

lectura no debe ser una actividad aislada, ya que es la principal estrategia que involucra todas las áreas del saber y todos los grados en función del aprendizaje.

Se requiere realizar consultas y reflexiones sobre las prácticas pedagógicas para darle un giro a la idea errónea de la comprensión de lectura y hacer de esta una experiencia significativa.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
DIARIO DE CAMPO



Fecha:	mayo 5/16	No. de registro	02
Lugar:	IED EL CARMEN SEDE GACHA		
Grupo objeto de observación:	GRADO SEGUNDO		
Hora de registro:	7:30	Duración:	60 MINUTOS
Nombre del investigador :	LYDA CONSTANZA DELGADO ALARCON		
Nombre de la investigación:	Reflexión y transformación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza de la comprensión de lectora.		

Descripción de la observación	Categorías y subcategoría de análisis.
<p>Se inicia la clase en el aula (grados preescolar, primero y segundo) se asigna las actividades a trabajar en cada grado, se genera indisciplina porque se atiende un grupo a la vez , le docente pasa grado por grado dando rápidamente la explicación para que se inicie el desarrollo de las actividades.(clase de español)</p> <p>Preescolar La familia Primero letra l Segundo la descripción.</p>	<p>Al tener una planeación muy básica que no se realiza con una idea interdisciplinar es difícil mantener orden en el aula y se pierde un poco el tiempo mientras se hace la atención grado por grado.</p>
Interpretación de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis.
<p>El desarrollo de la clase es un poco difícil se torna en un ambiente de disciplina, al no planear las actividades con la idea de atender los tres grados por lo menos en el primer momento de la clase donde se parte de los conocimientos previos y luego plantear las actividades con diferente grado de complejidad, posteriormente identificado los temas a fin.</p>	<p>La propuesta para generar procesos de aprendizaje no se refleja, el objetivo planteado para cada tema no se logra satisfactoriamente, las actividades planteadas son buenas pero al no tener una adecuada planeación no se genera un desarrollo de</p>

	pensamiento.
Reflexión de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis.
Es de vital importancia revisar planes de estudio identificando temas a fin entre los grados, de esta manera la planeación se realiza de forma transversal así lograr la atención de todos los niños.	Para lograr objetivamente el desarrollo del pensamiento se deben realizar planeaciones transversales a los tres grados, aumentando la complejidad.
Descripción metodológica	
Se plantean actividades dinámicas, recursos didácticos acordes al contexto, pero al no abordar desde el primer momento de la clase una actividad que motive el interés de los niños por apropiarse de nuevos conocimientos.	
Observaciones	
Realizar una revisión al plan de estudios identificar temas a fin en los grados, realizar planeaciones transversales.	

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
DIARIO DE CAMPO



Fecha:	25 de mayo de 2016	No. de registro	01
Lugar:	IED EL CARMEN SEDE GONZALO JIMENEZ DE QUESADA		
Grupo objeto de observación:	GRADO SEGUNDO		
Hora de registro:	8:00 AM	Duración:	60 MINUTOS
Nombre del investigador :	CARMEN STELLA GORDILLO PERAZA		
Nombre de la investigación:	Reflexión y transformación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza de la comprensión de lectora.		

Descripción de la observación	Categorías y subcategoría de análisis.
Se elige la lectura por la docente y seguimiento de la misma por cada uno de los estudiantes en voz alta del texto “El joven cangrejo”. Se da las indicaciones que se deben tener en cuenta durante la lectura. La docente empieza leyendo para que de la misma manera los estudiantes puedan continuar con ella, teniendo en cuenta buena entonación, sin contemplar el nivel de comprensión.	En la práctica pedagógica, no es evidente una relación clara entre la comprensión de lectura y las actividades programadas en la planeación
Interpretación de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis.
Algunos estudiantes muestran agrado por la actividad realizada pero no la suficiente debido a que no se dan los momentos que les permitan desarrollar sus habilidades en la comprensión de lectura puesto que no se indaga en los conocimientos previos que tiene los estudiantes y tampoco se les da la oportunidad de predecir frente a los sucesos que se vayan presentando en la lectura.	No existe un propósito claro que conlleve a una buena comprensión e interpretación del texto enfocados en los momentos de la lectura (antes-durante-después)
Reflexión de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis.
Cuando no hay la oportunidad de expresar y compartir con sus pares escolares sus conocimientos previos y los	Se les dificulta relacionar los conocimientos previos con los que

nuevos; no existe la posibilidad de que haya un desarrollo de pensamiento efectivo y esta lectura pasa a ser una más de la lista de actividades programadas dentro de la planeación

ya han alcanzado. No hay una apropiación de estos debido a que su proceso de pensamiento es mínimo.

Descripción metodológica

Se evidencia grandes vacíos en los procesos de comprensión, evidenciado desde la práctica pedagógica y la impartición de las diferentes temáticas en relación con el conocimiento puesto que las actividades implementadas no permiten fortalecer sus procesos de pensamiento, son actores pasivos, siguen instrucciones sin haber la mínima oportunidad de explorar los nuevos aprendizajes y su relación con el contexto.

Observaciones

Se hace necesaria y oportuna una mirada (autorreflexión) hacia nuestra práctica pedagógica, donde exista un objetivo claro en cada una de las actividades propuestas que ayuden a mejorar los procesos que conlleva a una buena comprensión de lectura y al desarrollo de pensamiento en los estudiantes.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
DIARIO DE CAMPO



Fecha:	19 de julio de 2016	No. de registro	
Lugar:	IED EL CARMEN SEDE GONZALO JIMENEZ DE QUESADA		
Grupo objeto de observación:	GRADO SEGUNDO		
Hora de registro:	7:30 am	Duración:	50 MINUTOS
Nombre del investigador :	CARMEN STELLA GORDILLO PERAZA		
Nombre de la investigación:	Reflexión y transformación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza de la comprensión de lectora.		

Descripción de la observación	Categorías y subcategoría de análisis.
Se da inicio al desarrollo de la clase en el aula correspondiente para este grado (segundo). Por ser un grupo numeroso con una población flotante se es difícil cumplir a cabalidad con las actividades propuestas en relación a la comprensión de lectura puesto que los estudiantes en su mayoría llegan en diferentes momentos del año lectivo lo cual ha generado un retroceso significativo en los procesos que se llevan.	Cuando se realiza el proceso de planear los temas y actividades a desarrollar con el grupo de estudiantes durante el año lectivo, se hace por contenidos sin tener en cuenta las dificultades y necesidades de los estudiantes que ingresan por tanto los estudiantes nuevos no llevan un proceso adecuado en su formación.
Interpretación de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis.
Las actividades planeadas por contenidos y por áreas, dificulta el proceso de retroalimentación pues no hay espacio en el aula de interacción e intercambio cultural, efectivo que logre disipar las dudas que ellos tengan en relación a su proceso de comprensión de lectura y lo que este conlleva.	La meta planteada no se logra alcanzar debido a una planeación que no brinda la posibilidad de integrar saberes que permita a todo el grupo una exposición de saberes previos y partir su conocimiento de los mismos buscando una nivelación

	de saberes, donde aprender del otro y de diversas formas fortalecen el conocimiento y a su vez facilita el trabajo del docente.
Reflexión de lo observado	Categorías y subcategoría de análisis.
<p>Al hacer una reflexión de nuestro quehacer pedagógico que ayude a mejorar los niveles y momentos de la lectura en los estudiantes se hace necesario y urgente buscar estrategias que permitan generar actividades para nivelar el proceso que se está desarrollando en el aula con los que traen los nuevos estudiantes.</p> <p>Hacer que los estudiantes centren la atención en un tema o nivel específico para así lograr evidenciar de forma eficaz y asertiva los avances presentados por los estudiantes con los nuevos conocimientos ya aprendizajes en relación a su contexto.</p>	Lograr una mayor concentración en los estudiantes en el proceso de aprendizaje en relación con los niveles y momentos de la comprensión de lectura permitirá evidenciar un buen desarrollo de pensamiento con resultados más significativos en relación con sus aprendizajes y su aplicabilidad en el contexto.
Descripción metodológica	
La metodología trabajada en estas clases dan la oportunidad de implementar diferentes estrategias didácticas pero desafortunadamente no se evidencia avances significativos en sus procesos de pensamiento en relación con los nuevos conocimientos.	
Observaciones	
<p>El grupo de docentes investigadores podrán buscar en el PEI los temas que se puedan transversalizar en los diferentes niveles y áreas que conlleven a un desarrollo y fortalecimiento de las habilidades con las que cuentan los estudiantes que favorezcan su proceso de aprendizaje.</p> <p>Generar actividades que permitan identificar y establecer de manera acertada las dificultades y habilidades con las que cuenta el estudiante.</p>	

13.3. ANEXO 3 Matrices de evaluación del proceso de comprensión lectora.



UNIVERSIDAD DE LA SABANA
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL EL CARMEN SEDE LA ISLA
 GRADO PRIMERO



REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROCESO
 DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

MATRIZ PARA EVALUAR NIVELES DE COMPRENSIÓN (INICIAL)

Nombre: S. C. G. C.

Grado: Primero

Fecha: 29 de julio 2017

Docente: ANA ORFA PALACIOS

Criterio	Nivel inicial.	Nivel Intermedio.	Nivel Avanzado.
Nivel de comprensión literal	Identifica algunos elementos que componen una imagen, pero no los describe.	Identifica y describe algunos elementos que componen una imagen.	Identifica y describe los elementos que componen una imagen.
	Reconoce muy pocas descripciones y acciones explícitas en el texto.	Reconoce algunas descripciones y acciones explícitas en el texto.	Reconoce la información explícita en el texto como descripciones y acciones.
	Identifica pocas características del texto.	Identifica algunas características como lugar y personajes del texto.	Identifica características como el tema, tiempo, lugar y personajes del texto.
Nivel de comprensión inferencial.	Al observar imágenes, no infiere posibles hechos de la lectura.	Infiere posibles hechos al observar, pero no corresponden al contexto de la imagen.	Infiere posibles hechos al observar imágenes.
	Predice pocos hechos al leer el título e imágenes.	Hace algunas predicciones de hechos al analizar títulos o	Predice lo que va a suceder en la lectura al analizar el título e

		imágenes	imágenes.
	Infiere el significado de muy pocas frases y palabras de la lectura.	Infiere el significado de algunas palabras y frases según el contexto presentado en la lectura.	Infiere el significado de palabras y frases, según el contexto.
	Interpreta muy poca información implícita del texto.	Hace algunas predicciones de hechos al analizar títulos, imágenes y contexto de la lectura.	Interpreta la información leída del texto.
Nivel de comprensión crítico	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema, pero no corresponden al contexto de la lectura.	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema, pero algunas no corresponden al contexto de la lectura.	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema.
	Tiene dificultad para comparar información del texto con su entorno.	Compara la información del texto con su entorno.	Establece semejanzas y diferencias entre información del texto con su entorno.
	Genera pocas relaciones entre el tema de la lectura con sus conocimientos. Da su punto de vista, pero no se relaciona con el contenido del texto	Relaciona algunos conceptos entre el tema y sus conocimientos. Da su punto de vista en relación algunas partes del texto.	Relaciona lo que dice el texto y el conocimiento que tiene sobre el tema. Da su punto de vista sobre el contenido global del texto.



Universidad de
La Sabana

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL EL CARMEN SEDE LA ISLA
GRADO PRIMERO



REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROCESO
DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

MATRIZ PARA EVALUAR NIVELES DE COMPRENSIÓN (FINAL)

Nombre: S. C. G. C.

Grado: Primero

Fecha: 25 de octubre de 2017

Docente: ANA ORFA PALACIOS

Criterio	Nivel inicial.	Nivel Intermedio.	Nivel Avanzado.
Nivel de comprensión literal	Identifica algunos elementos que componen una imagen, pero no los describe.	Identifica y describe algunos elementos que componen una imagen.	Identifica y describe los elementos que componen una imagen.
	Reconoce muy pocas descripciones y acciones explícitas en el texto.	Reconoce algunas descripciones y acciones explícitas en el texto.	Reconoce la información explícita en el texto como descripciones y acciones.
	Identifica pocas características del texto.	Identifica algunas características como lugar y personajes del texto.	Identifica características como el tema, tiempo, lugar y personajes del texto.
Nivel de comprensión inferencial.	Al observar imágenes, no infiere posibles hechos de la lectura.	Infiere posibles hechos al observar, pero no corresponden al contexto de la imagen.	Infiere posibles hechos al observar imágenes.
	Predice pocos hechos al leer el título e imágenes.	Hace algunas predicciones de hechos al analizar títulos o imágenes	Predice lo que va a suceder en la lectura al analizar el título e imágenes.
	Infiere el significado de muy pocas frases y palabras de la	Infiere el significado de algunas palabras y frases según el	Infiere el significado de palabras y frases, según el contexto.

	lectura.	contexto presentado en la lectura.	
	Interpreta muy poca información implícita del texto.	Hace algunas predicciones de hechos al analizar títulos, imágenes y contexto de la lectura.	Interpreta la información leída del texto.
Nivel de comprensión crítico	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema, pero no corresponden al contexto de la lectura.	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema, pero algunas no corresponden al contexto de la lectura.	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema.
	Tiene dificultad para comparar información del texto con su entorno.	Compara la información del texto con su entorno.	Establece semejanzas y diferencias entre información del texto con su entorno.
	Genera pocas relaciones entre el tema de la lectura con sus conocimientos. Da su punto de vista, pero no se relaciona con el contenido del texto	Relaciona algunos conceptos entre el tema y sus conocimientos. Da su punto de vista en relación algunas partes del texto.	Relaciona lo que dice el texto y el conocimiento que tiene sobre el tema. Da su punto de vista sobre el contenido global del texto.



UNIVERSIDAD DE LA SABANA
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL EL CARMEN SEDE LA PUNTICA
 GRADO SEGUNDO Y TERCERO
 REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROCESO
 DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA



MATRIZ PARA EVALUAR NIVELES DE COMPRENSIÓN (INICIAL)

Nombre: L. E. C. R.

Grado: segundo

Fecha: 22 de mayo de 2017

Docente: Julio Andrés Gordillo Becerra

Criterio	Nivel inicial.	Nivel Intermedio.	Nivel Avanzado.
Nivel de comprensión literal	Identifica algunos elementos que componen una imagen, pero no los describe.	Identifica y describe algunos elementos que componen una imagen.	Identifica y describe los elementos que componen una imagen.
	Reconoce muy pocas descripciones y acciones explícitas en el texto.	Reconoce algunas descripciones y acciones explícitas en el texto.	Reconoce la información explícita en el texto como descripciones y acciones.
	Identifica pocas características del texto.	Identifica algunas características como lugar y personajes del texto.	Identifica características como el tema, tiempo, lugar y personajes del texto.
Nivel de comprensión inferencial.	Al observar imágenes, no infiere posibles hechos de la lectura.	Infiere posibles hechos al observar, pero no corresponden al contexto de la imagen.	Infiere posibles hechos al observar imágenes.
	Predice pocos hechos al leer el título e imágenes.	Hace algunas predicciones de hechos al analizar títulos o	Predice lo que va a suceder en la lectura al analizar el título e

		imágenes	imágenes.
	Infiere el significado de muy pocas frases y palabras de la lectura.	Infiere el significado de algunas palabras y frases según el contexto presentado en la lectura.	Infiere el significado de palabras y frases, según el contexto.
	Interpreta muy poca información implícita del texto.	Hace algunas predicciones de hechos al analizar títulos, imágenes y contexto de la lectura.	Interpreta la información leída del texto.
Nivel de comprensión crítico	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema, pero no corresponden al contexto de la lectura.	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema, pero algunas no corresponden al contexto de la lectura.	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema.
	Tiene dificultad para comparar información del texto con su entorno.	Compara la información del texto con su entorno.	Establece semejanzas y diferencias entre información del texto con su entorno.
	Genera pocas relaciones entre el tema de la lectura con sus conocimientos. Da su punto de vista, pero no se relaciona con el contenido del texto	Relaciona algunos conceptos entre el tema y sus conocimientos. Da su punto de vista en relación algunas partes del texto.	Relaciona lo que dice el texto y el conocimiento que tiene sobre el tema. Da su punto de vista sobre el contenido global del texto.

MATRIZ PARA EVALUAR NIVELES DE COMPRESIÓN (FINAL)

Nombre: L. E. C. R.

Grado: segundo

Fecha: 17 de noviembre de 2017

Docente: Julio Andrés Gordillo Becerra

Criterio	Nivel inicial.	Nivel Intermedio.	Nivel Avanzado.
Nivel de comprensión literal	Identifica algunos elementos que componen una imagen, pero no los describe.	Identifica y describe algunos elementos que componen una imagen.	Identifica y describe los elementos que componen una imagen.
	Reconoce muy pocas descripciones y acciones explícitas en el texto.	Reconoce algunas descripciones y acciones explícitas en el texto.	Reconoce la información explícita en el texto como descripciones y acciones.
	Identifica pocas características del texto.	Identifica algunas características como lugar y personajes del texto.	Identifica características como el tema, tiempo, lugar y personajes del texto.
Nivel de comprensión inferencial.	Al observar imágenes, no infiere posibles hechos de la lectura.	Infiere posibles hechos al observar, pero no corresponden al contexto de la imagen.	Infiere posibles hechos al observar imágenes.
	Predice pocos hechos al leer el título e imágenes.	Hace algunas predicciones de hechos al analizar títulos o imágenes	Predice lo que va a suceder en la lectura al analizar el título e imágenes.
	Infiere el significado de muy pocas frases y palabras de la	Infiere el significado de algunas palabras y frases según el	Infiere el significado de palabras y frases, según el contexto.

	lectura.	contexto presentado en la lectura.	
	Interpreta muy poca información implícita del texto.	Hace algunas predicciones de hechos al analizar títulos, imágenes y contexto de la lectura.	Interpreta la información leída del texto.
Nivel de comprensión crítico	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema, pero no corresponden al contexto de la lectura.	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema, pero algunas no corresponden al contexto de la lectura.	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema.
	Tiene dificultad para comparar información del texto con su entorno.	Compara la información del texto con su entorno.	Establece semejanzas y diferencias entre información del texto con su entorno.
	Genera pocas relaciones entre el tema de la lectura con sus conocimientos. Da su punto de vista, pero no se relaciona con el contenido del texto	Relaciona algunos conceptos entre el tema y sus conocimientos. Da su punto de vista en relación algunas partes del texto.	Relaciona lo que dice el texto y el conocimiento que tiene sobre el tema. Da su punto de vista sobre el contenido global del texto.

