

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Chía – Cundinamarca

**HACIA LA LECTURA CRÍTICA: UNA MIRADA REFLEXIVA SOBRE LAS PRÁCTICAS DE
ENSEÑANZA QUE FAVORECEN LOS PROCESOS LECTORES DE LOS ESTUDIANTES DE
LA IED LA PRADERA**

Presentado por:

**ALCIRA CALDERÓN ALONSO
NELSON ENRIQUE BOGOTÁ MDINA
JOSÉ MIGUEL PINTO WANDURRAGA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CHÍA 2019**

**HACIA LA LECTURA CRÍTICA: UNA MIRADA REFLEXIVA SOBRE LAS PRÁCTICAS DE
ENSEÑANZA QUE FAVORECEN LOS PROCESOS LECTORES DE LOS ESTUDIANTES DE
LA IED LA PRADERA**

Presentado por:

**ALCIRA CALDERÓN ALONSO
NELSON ENRIQUE BOGOTÁ MEDINA
JOSÉ MIGUEL PINTO WANDURRAGA**

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

ASESORA:

Dra. SONIA HELENA CASTELLANOS GALINDO

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CHÍA 2019**

Agradecimientos

A Dios, por permitirnos continuar con nuestra preparación en pro de la educación de la niñez y la juventud colombiana.

A nuestras familias por su apoyo incondicional en el proceso formativo.

Al Ministerio de Educación Nacional (MEN) por permitirnos hacer parte activa del programa (Becas para la Excelencia Docente).

A la Universidad de la Sabana por abrirnos sus puertas y brindarnos conocimientos de alta calidad para nuestro crecimiento profesional.

A nuestra asesora Sonia Helena Castellanos Galindo, por su apoyo durante el desarrollo del proyecto.

A ti, Paula, porque tú presencia permitió que esta tesis fuera posible.

A la IED La Pradera y a todos los miembros que la conforman, por su apoyo constante en nuestro proceso formativo

Tabla de Contenido

Resumen.....	XIII
Abstract.....	XIV
Introducción	XV
Capítulo I.....	17
1. Planteamiento del Problema.....	19
1.1 Antecedentes del Problema	17
1.1.1 Realidad institucional.....	17
1.1.2 Sobre la práctica y la lectura en el aula	32
1.1.3 Investigaciones recientes a nivel Nacional	38
1.1.4 Investigaciones recientes a nivel Internacional.....	40
1.2 Justificación.....	42
1.3 Formulación de la Pregunta de Investigación	47
1.4.1 Objetivo general.....	48
1.4.2 Objetivos específicos	48
Capítulo II.....	48
2. Marco Teórico	48
2.1 Estado del Arte	48
2.2 Referentes Teóricos.....	49
2.2.1 ¿Qué es competencia?.....	49
2.2.2 La comprensión de lectura en el contexto colombiano	51
2.2.3. Lectura	53
2.2.4 La lectura y su enseñanza	55
2.2.5 Lectura comprensiva.....	58
2.2.6 Sobre la lectura crítica	61
2.2.7 Nivel de lectura literal:.....	63
2.2.8 Nivel de lectura inferencial.....	64
2.2.9 Metacognición y lectura	65

2.2.10	Estrategias para la comprensión de lectura	69
2.2.11	La literatura y la comprensión	72
2.2.12	Lectura comprensiva en el aula	73
2.2.13	El docente y la lectura	74
Capítulo III	76
3.	Metodología.....	76
3.1	Enfoque de la investigación	76
3.2	Alcance de la Investigación.....	77
3.3	Diseño de la investigación.....	79
3.4	Población.....	81
3.4.1	Contexto	81
3.4.2	Contexto local	82
3.4.3	CONTEXTO FAMILIAR.....	83
3.4.4	Contexto institucional.....	84
3.4.4.1	PEI.....	85
3.4.4.2	Horizonte intitucional	85
3.4.4.3	Enfasis institucional.....	86
3.4.4.4	Los docentes y la institución.....	87
3.4.5	Contexto de aula	87
3.4.5.1	Contexto particular sede A.....	87
3.4.5.2	Contexto particular sede rural el Guamal.	89
3.4.5.3	Contexto patircular sede rural La Unión.....	90
3.5	Categorías de Análisis	92
3.5.1	Dimensión enseñanza	92
3.5.2	Dimensión aprendizaje	96
3.5.3	Dimensión: pensamiento	100
3.6	Fuentes e instrumentos.....	102
3.6.1	Diarios de campo	102
3.6.2	Esquemas de planeación.....	103
3.6.3	Café mundial.....	104
3.6.4	Guías de comprensión de lectura	104
3.6.5	Encuestas	105

3.6.6 Rubricas de evaluación.....	106
3.6.8 Pruebas diagnósticas (PTA).....	107
3.6.9 Reflexión de los docentes.....	108
4. Ciclos de reflexión.....	109
4.1 Reflexión- revisión.....	110
4.1.1 Exégesis institucional y de aula.....	110
4.2 Reflexión en torno a la intervención pedagógica (Introducción ciclo PIER).....	112
4.2.1 Aula 1.....	113
4.2.2 Aula 2.....	144
4.2.3 Aula 3.....	174
Capítulo V.....	209
5. Análisis de Resultados.....	209
5.1 Conclusiones.....	284
5.2 Limitaciones y recomendaciones.....	295
6. Referencias bibliográficas.....	298
7. Anexos.....	303

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Porcentajes de resultados pruebas Saber grado tercero.	18
<i>Figura 2.</i> Porcentajes de los estudiantes de grado 5°.....	21
<i>Figura 3.</i> Porcentajes de los estudiantes de grado 9°.....	24
<i>Figura 4.</i> Ciclos de investigación acción.....	81
<i>Figura 5.</i> Evidencia fotográfica de las predicciones e hipótesis.....	116
<i>Figura 6.</i> Preguntas que movilizaron los saberes.....	118
<i>Figura 7.</i> Las respuestas del estudiante dan cuenta de su comprensión.....	128
<i>Figura 8.</i> En las respuestas se observa el uso de conocimientos previos.....	128
<i>Figura 9.</i> Clasificación de la información recogida del video.....	141

<i>Figura 10.</i> Primer diseño de planeación por EpC.....	147
<i>Figura 11.</i> Rutina antes pensaba ahora pienso	150
<i>Figura 12.</i> Esquema CRITIC.....	151
<i>Figura 13.</i> Guía de lectura propuesta por el docente en la primera intervención.....	152
<i>Figura 14.</i> Guía de lectura. Ejercicio previo a enfoque CRITIC.....	153
<i>Figura 15.</i> Guía de lectura. Ejercicio previo a enfoque CRITIC 2.....	154
<i>Figura 16.</i> Cuestionario CRITIC. Desempeño de comprensión.....	155
<i>Figura 17.</i> En el esquema se desglosan las dinámicas	158
<i>Figura 18.</i> Guía de trabajo practico ¿Cómo circula la sangre en mi cuerpo?	159
<i>Figura 19.</i> Montaje experimental de la dinámica circulatoria.....	160
<i>Figura 20.</i> Explicación de la dinámica circulatoria	161
<i>Figura 21.</i> Lectura y Guía, a partir del texto ¡Que genial es mi pulso!	162
<i>Figura 22.</i> Ejemplo de apropiación conceptual de los estudiantes.....	163
<i>Figura 23.</i> Frase producida por los estudiantes en el marco de la actividad planteada.....	164
<i>Figura 24.</i> Frase producida por los estudiantes en el marco de la actividad planteada.	164
<i>Figura 25.</i> Ejercicio de estudiante de grado quinto, rutina de pensamiento.....	165
<i>Figura26.</i> Esquema de planeación diseñado por el docente Nelson Bogotá	170
<i>Figura 27.</i> La escalera del saber	170
<i>Figura 28.</i> Organizador gráfico “La materia”	172
<i>Figura 29.</i> Esta evidencia muestra la aprehensión adquirida por parte del estudiante E2	173
<i>Figura 30.</i> Fragmento de la unidad didáctica: “Viajando	179
<i>Figura 31.</i> Evidencia fotográfica en la que se observa la etapa exploratoria	180
<i>Figura 32.</i> Evidencia fotográfica en la que se muestra la lectura de tipologías textuales.	182
<i>Figura 33.</i> En la fotografía se observa el trabajo cooperativo	182
<i>Figura 34.</i> Planeación reestructurada desde el enfoque EpC.....	190
<i>Figura 35.</i> Apartado de la planeación.....	191
<i>Figura 36.</i> Evidencia fotográfica de las predicciones.	192
<i>Figura 37.</i> Esta composición creada por dos estudiantes	194
<i>Figura 38.</i> Evidencia fotografía del tren lírico	194
<i>Figura 39.</i> evidencia de un fragmento de la planeación: “Contar nuestro cuento”	198
<i>Figura 40.</i> Evidencia de la planeación.	199

<i>Figura 41.</i> Evidencia fotográfica de las predicciones de estudiantes	200
<i>Figura 42.</i> Evidencia fotográfica de la rutina de pensamiento antes pensaba ahora pienso.	201
<i>Figura 43.</i> Planeación realizada por la docente de la sede La Unión.	212
<i>Figura 44.</i> Ejemplo de planeación realizada por el docente de la sede el Guamal	213
<i>Figura 45.</i> Planeación realizada por el docente de la Sede A	214
<i>Figura 46.</i> Planeación propuesta por el docente de la sede el Guamal por la EpC.....	216
<i>Figura 47.</i> Planeación propuesta por el docente de la sede la Unión, por EpC.....	217
<i>Figura 48.</i> Ejemplo de tópico generativo para la escuela del Guamal.	220
<i>Figura 49.</i> Aula sede A: en este fragmento de la planeación	220
<i>Figura 50.</i> Apartado de la planeación.....	221
<i>Figura 51.</i> Aula sede A.....	221
<i>Figura 52.</i> Fragmento de la planeación propuesta, la sede La Unión.	222
<i>Figura 53.</i> Aula sede El Guamal: Las metas de comprensión planeadas	222
<i>Figura 54.</i> Evidencia aula sede El Guamal: Las metas de comprensión.....	223
<i>Figura 55.</i> Apartado en el que se evidencia los desempeños planeados	224
<i>Figura 56.</i> Evidencia de desempeños propuestos	225
<i>Figura 57.</i> Seguimiento conjunto de los desempeños ,sede el Guamal.....	226
<i>Figura 58.</i> Apartado de la planeación en la que se plantea la evaluación continua	226
<i>Figura 59.</i> Aula sede A: producto final: el montaje de una obra de teatro.....	229
<i>Figura 60.</i> Aula sede El Guamal, Producto final: friso	229
<i>Figura 61.</i> Fragmento de la planeación, La Unión.....	230
<i>Figura 62.</i> Aula sede A: la lectura de un poster publicitario y la lectura de un film.....	234
<i>Figura 63.</i> Evidencia aula sede A: opinión dada por una estudiante.....	234
<i>Figura 64.</i> Evidencia de aula sede El Guamal: desde la lectura audiovisual.	235
<i>Figura 65.</i> Evidencia del aula El Guamal: producto final.	235
<i>Figura 66.</i> Evidencia fotográfica que muestra el abordaje de la lectura cooperativa.....	236
<i>Figura 67.</i> Evidencia sede A: Apartado de la planeación	238
<i>Figura 68.</i> Ejemplo de la manera como se motiva al estudiante a interrogar el texto.....	238
<i>Figura 69.</i> Evidencia de aula sede La Unión. Laberinto pensante,	239
<i>Figura 70.</i> Evidencia de aula sede El Guamal: metas de comprensión.....	240
<i>Figura 71.</i> Evidencia fotográfica:rutina de pensamiento, <i>Enfocarse</i>	241

<i>Figura 72.</i> Trabajo realizado por un estudiante de la sede el Guamal	241
<i>Figura 73.</i> Evidencia fotográfica de trabajo colaborativo.	242
<i>Figura 74.</i> Aula sede A: fragmento tomado de un taller	244
<i>Figura 75.</i> Evidencia del aula El Guamal: Lectura: “Guamaluna y la fotosíntesis”	245
<i>Figura 76.</i> Evidencia de aula El Guamal: Lectura literal	246
<i>Figura 77.</i> Evidencia de aula sede La Unión. Inferencias realizadas por un estudiante	246
<i>Figura 78.</i> Evidencia sede A: esta pregunta invita al estudiante a ponerse en situación	248
<i>Figura 79.</i> Aula El Guamal: El estudiante a partir de la lectura inferencial	249
<i>Figura 80.</i> Evidencia fotográfica	249
<i>Figura 81.</i> Evidencia aula sede A: estas preguntas resueltas por un estudiante.....	250
<i>Figura 82.</i> Evidencia aula El Guamal: actividad propuesta por el docente.....	251
<i>Figura 83.</i> Análisis de la lectura “Una catástrofe en celulosa”	252
<i>Figura 84.</i> Evidencia aula sede La Unión. Actividad realizada por dos estudiantes.....	252
<i>Figura 85.</i> Evidencia aula sede A: (Producto final) obra Edipo Rey.	255
<i>Figura 86.</i> Evidencia aula sede A: (Producto final 2) El teatro.....	256
<i>Figura 87.</i> Evidencia aula El Guamal: Lecturas propuestas por el docente	257
<i>Figura 88.</i> Reflexiones de un estudiante en torno a la temática y relación entre dos lecturas. ..	257
<i>Figura 89.</i> Actividad que evidencia la reflexión de estudiante	258
<i>Figura 90.</i> Evidencia sede La Unión. Lectura de diferentes tipos de texto	260
<i>Figura 91.</i> Evidencia aula sede A: El estudiante dio forma a su pensamiento.....	263
<i>Figura 92.</i> Evidencia aula sede El Guamal: Lectura y Escalera del saber.	263
<i>Figura 93.</i> Evidencia aula sede La Unión.	264
<i>Figura 94.</i> Evidencia aula sede A.....	266
<i>Figura 95.</i> Evidencia aula El Guamal: análisis realizado por el estudiante de la lectura “La enfermedad de Daniel “utilizando La Escalera del Saber”.....	267
<i>Figura 96.</i> Evidencia de estudiantes de la sede la Unión.	268
<i>Figura 97.</i> Aula El Guamal: cuestionario.....	271
<i>Figura 98.</i> Aula El Guamal: Reflexión de un estudiante.....	271
<i>Figura 99.</i> Evidencia de las comprensiones de un estudiante de la sede el Guamal.	272
<i>Figura 100.</i> Reflexión de los estudiantes	272
<i>Figura 101.</i> Reflexión de un estudiante del Guamal, respecto a la importancia de la lectura. ..	273

Figura 102. Evidencia de argumentos realizados por el estudiante de la sede el Guamal. 273
Figura 103. Evidencia Aula sede El Guamal: reflexión de estudiante. 274

Índice de tablas

Tabla 1. 18
 Tabla 2. 22
 Tabla 3. 25
 Tabla 4. 122
 Tabla 5. 126
 Tabla 6. 136

Índice de Anexos

Anexo 1. Café Mundial.....	303
Anexo 2. Encuesta a docentes de primaria y bachillerato de la IED La Pradera.....	305
Anexo 3. Análisis de resultados de encuesta a docentes	307
Anexo 4. Formato Instruccional de Planeación Bimestral.....	312
Anexo 5. Rúbricas de evaluación.....	313
Anexo 6. Pruebas Diagnósticas.....	317
Anexo 7. Caracterización de estudiantes en competencia lectora	323
Anexo 8. guía de Comprension Lectora el Pícaro Español del Renacimiento	333
Anexo 9. Guía de Comprensión de Lectura: El mundo de Don Quijote de la Mancha.....	338
Anexo 10. Guía de lectura: El tiempo en el Texto Cinematográfico.....	341
Anexo 11. Unidad didáctica Desde la creación griega hasta el Renacer de Europa.....	344
Anexo 12. Guía Células Vegetales	352
Anexo 13. Guía de Comprensión: Qué genial es mi pulso	352
Anexo 14. Unidad didáctica: Conoce cosas que aún no sabías de la célula con la ayuda de la .	355
Anexo 15. Unidad didáctica: Viaja por las regiones de Colombia	366
Anexo 16. Guía de Comprensión de Lectura: El Sapo Distruido-Veo, Pienso y me pregunto .	372
Anexo 17: Guía de comprensión de lectura: El ratón y el León- Círculo de puntos de Vista	375
Anexo 18. Dimensión, Categoría y Subcategorías de Anañlis	378
Anexo 19. Encuesta Realizada a Estudiantes Grado Once	379

Resumen

El propósito del presente proyecto investigativo llevado a cabo en la IED La Pradera del municipio de Subachoque (Cundinamarca), se enmarca en la transformación de las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores alrededor de la enseñanza y por ende el fortalecimiento de los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) de los estudiantes de la institución. En consecuencia, se partió desde una introspección continua en referencia a las prácticas desarrolladas por los profesores en las distintas aulas de clase, esto aunado al análisis de los resultados de las pruebas saber.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, un alcance descriptivo, y el diseño metodológico de la Investigación-acción, así, los educadores desde las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento plantearon nuevas estrategias que permitieron avances significativos de los educandos en el camino hacia la lectura crítica, no obstante, se requiere seguir en la senda de reflexión en torno a la transformación de las prácticas de enseñanza, entendidas estas como procesos de auto reflexión crítica sobre el quehacer docente desde el registro, el análisis y balance continuo de acciones pedagógicas (MEN, 2016); entonces, en esta práctica confluyen modelos y enfoques pedagógicos tanto teóricos como prácticos que llevados a campos heterogéneos de conocimiento (en atención al contexto o necesidades de la población) repercuten en la transformación de la labor del educador y en la formación integral del estudiante (Alvarado, 2013). Todo esto, aterrizado al presente proyecto, corrobora el propósito de mejorar

los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura como eje transversal en la institución en consonancia al fortalecimiento de su énfasis (LEO) Lectura, Escritura y Oralidad para la vida.

Palabras clave: práctica pedagógica, estrategia, literal, inferencial, crítico, reflexión.

Abstract

The purpose of this research project carried out in the IED La Pradera in the municipality of Subachoque Cundinamarca, is part of the transformation of pedagogical practices of research teachers around teaching and therefore the strengthening of reading levels (literally, inferential and critical) of the students of the institution. Consequently, the analysis of the tests was based on knowledge, coupled with a continuous introspection in reference to the practices developed by teachers in the different classrooms.

The research was developed under a qualitative approach, a descriptive scope, and the methodological design of the Action Research. Thus, educators from the dimensions of teaching, learning and thinking proposed new strategies that allowed significant advances of the students on the way to critical reading, nevertheless, it is necessary to continue on the path of reflection around the transformation of pedagogical practices, with the purpose of improving the teaching and learning processes of reading in the institution in consonance with the strengthening of its emphasis (LEO) Reading, Writing and Orality for life.

Keywords: pedagogical practice, strategy, literal, inferential, critical, reflection

Introducción

El presente trabajo investigativo, evidencia la transformación de las prácticas pedagógicas de tres profesores de aula de la IED La Pradera del municipio de Subachoque Cundinamarca, a partir de la reflexión e intervención docente alrededor de la enseñanza de la comprensión de lectura, pretendiendo de esta manera obtener avances significativos de los estudiantes en referencia a los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.

La investigación se desarrolla en dos contextos de aula disímiles, por un lado, un contexto rural de aula multigrado destacando así, la sede rural El Guamal y la sede rural Hector Alfonso Acero en el nivel de básica primaria, y por el otro, un aula tradicional de bachillerato correspondiente al grado noveno de la sede A ubicada en el casco urbano de la inspección de La Pradera. Este ejercicio pedagógico funda sus cimientos desde una introspección inicialmente alusiva a los antecedentes de un problema generalizado en la institución (dificultad de los estudiantes para comprender lo que leen), y que es sustentado a lo largo del documento desde diversos referentes teóricos, así como de la experiencia en aula de cada uno de los maestros inmersos dentro de esta exploración.

En ese orden de ideas, el documento está segmentado en cinco capítulos o apartados; en el primer capítulo se formula la pregunta de investigación sobre la cual gira todo el proyecto, está se gesta a partir del análisis de las pruebas saber del año 2016, y a la reflexión de los docentes en atención a sus prácticas de enseñanza con lo cual se puso en evidencia las falencias que la

institución presenta en referencia a la competencia lectora. En el segundo capítulo, se da un sustento sólido a partir de un riguroso análisis desde diversos referentes teóricos. El tercer apartado por su parte engloba toda la metodología que los docentes propusieron para el desarrollo de la investigación, haciendo hincapié en: enfoque, alcance y diseño de la investigación. El capítulo cuarto, muestra los ciclos de reflexión sobre los cuales trasegó la exploración pedagógica, estos siguieron una constante espiral de observación, planeación, acción y reflexión propias de la investigación-acción. Finalmente, en el capítulo cinco, se analizan los resultados de la investigación y se expresan las conclusiones que surgieron a partir de la misma. Así el documento permite evidenciar la transformación de las prácticas de los docentes investigadores en torno a la enseñanza de estrategias en favor del desarrollo de niveles de comprensión de lectura, esto desde un análisis comparativo de las mismas antes y después de la maestría, es decir: cómo se promovían anteriormente los niveles de comprensión de lectura y cómo se promueven ahora.

Hacia la Lectura Crítica: Una Mirada Reflexiva Sobre las Prácticas de enseñanza que Favorecen los Procesos Lectores de los Estudiantes de la IED la Pradera

Capítulo I

1. Planteamiento del Problema

1.1 Antecedentes del Problema

La compilación de antecedentes expuestos a continuación se desarrolla en dos frentes: por un lado, se encuentra el análisis institucional (pruebas saber, realidad institucional y prácticas de los investigadores); por el otro, se hace un recorrido a través de investigaciones afines que justifican la pertinencia del proyecto investigativo.

Desde el primer frente se abordan: las pruebas saber, luego la realidad institucional, por último, se procede con la interpretación de la situación en cada una de las aulas de los docentes investigadores.

1.1.1 Realidad institucional.

Pruebas saber: grado tercero: Para cada uno de los grados que serán a analizados en adelante, se presentan unas gráficas recuperadas directamente de la página del ICFES, luego se introduce un esquema diseñado por los propios docentes investigadores, con el ánimo de desglosar y entender mejor los resultados.

2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado

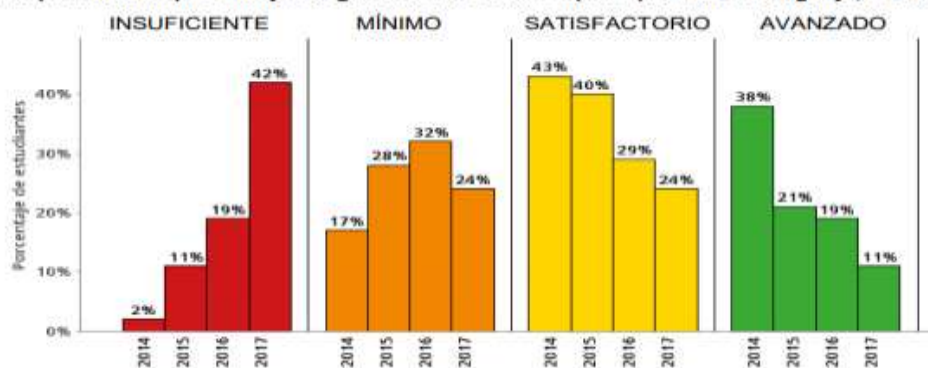


Figura 1. Porcentajes de resultados pruebas Saber grado tercero. Se muestran los porcentajes de los estudiantes de grado 3° de acuerdo con su rendimiento desde el año 2014 hasta el 2017. Gráfica recuperada de <http://www.icfes.gov.co/index.php>

En cada desempeño se puede observar un incremento marcado del nivel insuficiente, pasando en el 2014 de un 2% a un 42% de estudiantes, e igualmente en el nivel de desempeño mínimo, el cual se incrementó de un 17% en el 2014 a un 24% en el 2017. Lo que se espera es que en este nivel se encuentre el menor número de estudiantes, ya que aquí se sitúan aquellos que no logran superar las preguntas que tienen menor complejidad de la prueba.

Por otra parte, los niveles en los cuales se espera que se encuentre el mayor porcentaje de los estudiantes (satisfactorio y avanzado), denotan un retroceso, pasando del 43% en 2014 a 24% en 2017; y de un 38% en 2014 a 11% en 2017 respectivamente. Estos resultados dejan entrever las dificultades que los estudiantes presentan en torno al lenguaje teniendo en cuenta que en estos resultados se incluye tanto la lectura como la escritura.

Aprendizajes específicos evaluados en la prueba saber de grado tercero y promedios ob. tenidos durante los años 2014 y 2016.

Tabla 1.

Aprendizajes específicos evaluados en la prueba saber de grado tercero y promedios obtenidos durante los años 2014 y 2016.

Nivel de lectura	Componente	Aprendizajes evaluados	Resultados		
			2014	2015	2016
LITERAL	Sintáctico-Literal	Los estudiantes no identifican la estructura explícita del texto (silueta textual).	25%	57%	75%
	Semántico-Literal	Los estudiantes no recuperan información explícita en el contenido del texto.	37%	36%	47%
	Semántico-inferencial	Los estudiantes no comparan textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido.	50%	14%	58%
INFERENCIAL	Sintáctico-inferencial	Los estudiantes no identifican la estructura implícita del texto.	42%	45%	50%
	Semántico-Inferencial	Los estudiantes no recuperan información implícita en el contenido del texto.	24%	37%	34%
	Pragmático Literal	Los estudiantes no reconocen información explícita de la situación de comunicación.	21%	42%	42%
	Pragmático-inferencial	Los estudiantes no evalúan información explícita o implícita de la situación de comunicación.	50%	21%	21%
CRITICO	Pragmático-inferencial	Los estudiantes no reconocen elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	33%	35%	21%

En este esquema se presentan los niveles de lectura que han servido como derrotero para el trabajo investigativo, en consonancia con los componentes determinados por el ICFES. Fuente: construcción propia de los docentes investigadores.

De acuerdo con la tabla anterior, en atención al nivel de lectura literal, se observa que en el componente sintáctico es donde los estudiantes muestran mayor dificultad, aquí se puede evidenciar un retroceso de cincuenta puntos porcentuales, pasando de 25 % en 2014 de estudiantes que no logran identificar la estructura explícita del texto al 75 % en 2016. Por otra parte, el componente semántico también muestra un incremento de diez puntos porcentuales entre los años 2014 y 2016, aquí los estudiantes que no logran recuperar la información explícita del contenido del texto se encuentran en 2014 en 37% mientras que en 2016 este porcentaje aumenta a 47%.

En referencia al nivel de lectura inferencial, se observan los mejores desempeños de los estudiantes entre 2014 y 2016, dado que los puntos porcentuales en aumento fueron menores. Es así como, en el componente semántico, el cual denota los estudiantes que no logran comparar textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido, muestran apenas un incremento porcentual de 8 puntos pasando de 50 % en 2014 a 58 % en 2016. En ese mismo sentido, el componente sintáctico inferencial que hace alusión a los estudiantes que no identifican la estructura implícita del texto, tuvo el mismo comportamiento, pasando de 42% en 2014 a 50% en 2016.

El nivel de lectura crítico, por su parte, muestra su mejor desempeño en el componente pragmático inferencial, aquí se evidencia una mejora porcentual de 29 puntos, donde el porcentaje de estudiantes que no logran evaluar la información explícita o implícita de la situación de comunicación, pasa del 50 % en 2014 al 21 % en 2016; de igual manera el componente pragmático muestra una mejora, pasando del 33 % en 2014 al 21% en 2016; no ocurre así con el componente pragmático literal, ya que se muestra un aumento porcentual de los estudiantes que no logran reconocer información explícita de la situación comunicativa, se va de un 21% en 2014 al 42 % en 2016.

La anterior situación de disparidad en los resultados, se funda en el hecho de la irregularidad que se ha tenido tanto en la construcción de un currículo que presente a la lectura como elemento fundante de procesos de enseñanza y aprendizaje (elemento que se analiza a profundidad más adelante), como a la consolidación de un programa de trabajo que aborde la lectura desde los tres niveles propuestos (literal, inferencial y crítico), ya que se observa mayor preponderancia en el nivel literal y en aspectos estructurales de los textos, que se reflejan en los resultados del componente sintáctico.

Pruebas saber: grado quinto.

2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, quinto grado

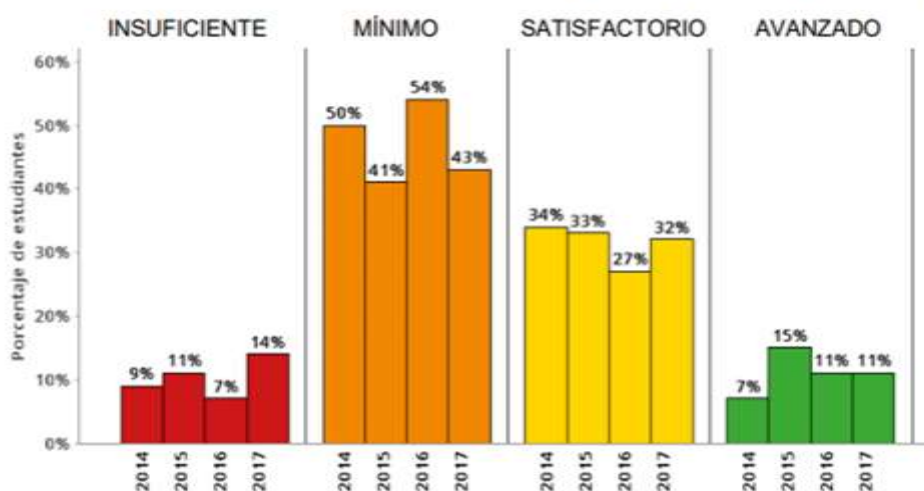


Figura 1. Porcentajes de los estudiantes de grado 5° de acuerdo con su rendimiento desde el año 2014 hasta el 2017. Gráfica recuperada de <http://www.icfes.gov.co/index.php>

Se puede evidenciar en el gráfico que el 55 % de los estudiantes se encuentran entre los niveles insuficiente y mínimo, y solo el 45% logra alcanzar los niveles satisfactorio y superior. En relación con los resultados obtenidos durante los años 2014 y 2017 se muestra un aumento del 5% del promedio de estudiantes que obtuvieron nivel inferior pasando de un 9% a un 14%; en el caso de los porcentajes del nivel superior, solo se avanzó un 4% en el 2017 con relación al año 2014, así, en este nivel fluctúa los porcentajes entre un 7% y 15% de estudiantes que

logra el nivel más alto; y en el nivel satisfactorio solo una tercera parte de la población evaluada alcanza este resultado.

Con base a lo anterior, se hace necesario identificar detalladamente las competencias en las cuales los estudiantes presentan debilidad y así comprender por qué existe un retroceso o estancamiento en algunos de los promedios obtenidos en la prueba de lenguaje del grado quinto. En consecuencia, se analizan a continuación los aprendizajes evaluados por dicha prueba y su comportamiento porcentual durante los años 2014 al 2016.

Tabla 2.

Aprendizajes específicos evaluados en la prueba saber de grado quinto y promedios obtenidos durante los años 2014 al 2016.

Niveles de lectura	Componente	Aprendizajes evaluados	Resultados		
			2014	2015	2016
Literal	Sintáctico	Los estudiantes no evalúan estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.	NA	41%	46%
	Sintáctico	Los estudiantes no identifican información de la estructura explícita del texto.	NA	62%	44%
	Semánticos	Los estudiantes no recuperan información explícita en el contenido del texto.	51%	43%	23%
Inferencial	sintáctico	Los estudiantes no recuperan información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	40%	39%	58%
	Semánticos	Los estudiantes no relacionan textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	NA	25%	33%
	Semánticos	Los estudiantes no recuperan información implícita en el contenido del texto.	43%	35%	27%
Crítico	Pragmático	Los estudiantes no evalúan información explícita o implícita de la situación de comunicación.	NA	83%	69%

Pragmático	Los estudiantes no reconocen información explícita de la situación de comunicación.	NA	37%	35%
Pragmático	Los estudiantes no reconocen elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	43%	47%	33%

En este esquema se presentan los niveles de lectura que han servido como derrotero para el trabajo investigativo, en consonancia con los componentes determinados por el ICFES. Fuente: elaboración propia de los docentes investigadores.

En la tabla anterior se muestran las dificultades encontradas en la comprensión de lectura , evaluadas en las pruebas Saber desde cada componente de lenguaje (semántico, sintáctico y pragmático) los cuales pretenden que los estudiantes reflexionen acerca del contenido del texto, la forma en que está organizado, y su intención comunicativa. De tal manera que se pueda evidenciar su capacidad para hacer lecturas literales, inferenciales y críticas.

Así, al revisar cada aprendizaje evaluado y el promedio histórico obtenido del 2014 al 2016 se encontró que, en la lectura literal, la mayor dificultad se ubica en el componente sintáctico, ya que un 43% de estudiantes demostró dificultad para reconocer las estructuras y tipologías textuales, es decir que no dan cuenta de la organización explícita del texto. Mientras que, en el componente semántico, del nivel de lectura en mención, se identifica un progreso en el último año en comparación con los resultados del año 2014, pues del 49% pasó a un 77% de estudiantes que demostraron capacidad para identificar contenidos explícitos en el texto.

En el nivel inferencial los resultados obtenidos reflejan que los estudiantes presentan mayor dificultad en el componente sintáctico, debido a que se aumentó el 18% de estudiantes que no lograron deducir ni dar sentido al texto a partir del reconocimiento de elementos gramaticales y cohesivos. Por su parte, el promedio obtenido en el componente semántico no evidencia avances significativos, tan solo de un 8% en su capacidad para identificar contenidos implícitos, pero

desmejoran un 8% en la facultad para usar los saberes previos y relacionar los contenidos de otros textos.

Al igual que con grado tercero, la irregularidad en la propuesta curricular, a la par del desconocimiento del docente en torno a procesos de lectura más elaborados e integrales son factores que van en detrimento de la comprensión de lectura , propiciando fragmentaciones importantes entre los distintos niveles de lectura.

Pruebas saber: grado noveno

Gráfico 3. Comparación del desempeño de los estudiantes de grado noveno año tras año.

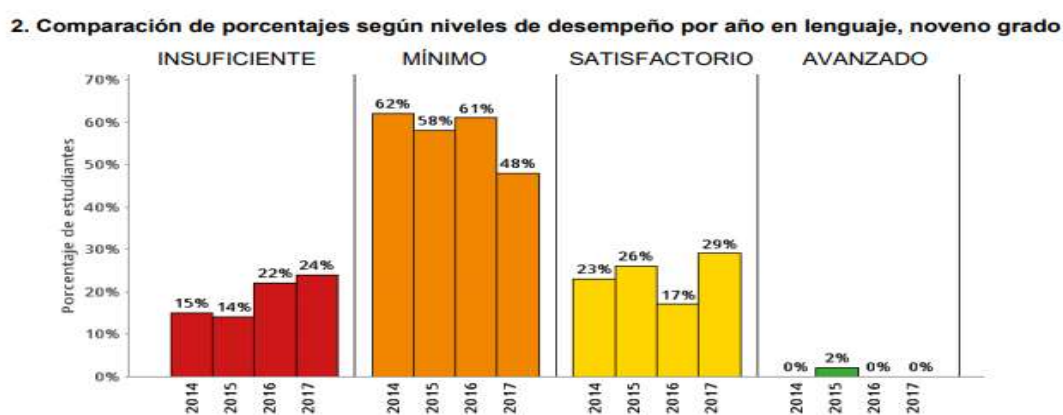


Figura 2. Porcentajes de los estudiantes de grado 9° de acuerdo con su rendimiento desde el año 2014 hasta el 2017. Gráfica recuperada de <http://www.icfes.gov.co/index.php>

Para el grado noveno en el gráfico anterior, se observan unos promedios de desempeño estables, si bien hay un leve incremento porcentual en el nivel de desempeño insuficiente, el nivel de desempeño mínimo muestra una disminución porcentual notable, pasando del 62% en 2014 al 48 % en 2017. Comportamiento que es importante destacar. Sin embargo, esa misma estabilidad mencionada, es inconveniente en los niveles de desempeño satisfactorio y avanzado, pues lo que se espera en estos, son incrementos más notables, ya que de esta forma se visualiza el progreso deseado. Es así que la categoría de satisfactorio solamente presenta un incremento de 6

puntos porcentuales del año 2014 a 2017; por otra parte, el comportamiento del nivel avanzado muestra un estancamiento, ya que es nulo.

Tabla 3.

Aprendizajes específicos evaluados en la prueba saber de grado noveno y promedios obtenidos durante los años 2014 al 2016.

Niveles de lectura	Componente	Aprendizajes evaluados	Resultados		
			2014	2015	2016
Literal	Semántico	Los estudiantes no recuperan información explícita en el contenido del texto.	59 %	23 %	34 %
	Sintáctico	Los estudiantes no identifican información de la estructura explícita del texto.	58 %	69 %	48 %
	Semántico	Los estudiantes no relacionan, identifican ni deducen información para construir el sentido global del texto.	68 %	61 %	46 %
	Sintáctico	Los estudiantes no recuperan información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	49 %	58 %	41 %
Inferencial	Sintáctico	Los estudiantes no evalúan estrategias explícitas o implícitas de la organización, tejido y componentes del texto.	65 %	46 %	37 %
	Semántico	Los estudiantes no relacionan ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	58 %	59 %	61 %
	Pragmático	Los estudiantes no reconocen elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	58 %	46 %	57 %
Crítico	Pragmático	Los estudiantes no reconocen información explícita o implícita de la situación de comunicación.	53 %	62 %	48 %
	Pragmático	Los estudiantes no evalúan información explícita o implícita de la situación de comunicación.	53 %	58 %	43 %

En este esquema se presentan los niveles de lectura que han servido como derrotero para el trabajo investigativo, en consonancia con los componentes determinados por el ICFES. Fuente: elaboración propia de los docentes investigadores.

La tabla muestra que, en el nivel de lectura literal, el componente semántico es el que evidencia un progreso más marcado entre los años analizados. Aquí se observa una disminución en la cantidad de estudiantes que no recuperan información explícita en el contenido del texto, pasando de 59 % en 2014 al 34 % en 2016. El componente sintáctico, por su parte, presenta también un progreso que, si bien no es tan notorio como el componente anteriormente analizado, también es significativo correspondiendo al 10%.

Por otro lado, en referencia al nivel de lectura inferencial, se puede observar que tanto el componente semántico como el sintáctico evidencian progresos significativos pasando de 68 % en 2014 a 46 % en 2016 la cifra de estudiantes que no logran relacionar, identificar ni deducir información para construir el sentido global del texto, lo que constituye un progreso de 15 puntos porcentuales en el componente semántico. Mientras que en el componente sintáctico el progreso fue de 28 puntos porcentuales.

La lectura crítica por su parte, fue el nivel en el cual se obtuvieron los progresos menos significativos, destacándose así el componente pragmático con apenas el 5 % pasando de 53 % en 2014 a 48 % en 2016.

La revisión de las pruebas Saber de grado tercero y grado quinto, en relación con los resultados registrados en grado noveno, advierte que hay cierta coincidencia en los productos porcentuales obtenidos en cada uno de los niveles de desempeño insuficientes y mínimos, lo cual habla de una necesidad imperante de fortalecer los procesos de lectura desde la primaria, y de la urgencia de llevar a cabo dinámicas de enseñanza que mejoren la comprensión de lectura y la lectura crítica de los estudiantes de bachillerato. Esto debe ser un camino sustentado desde la transformación de las prácticas de los docentes investigadores, quienes, dada las posibilidades

que abre la indagación pedagógica, son quienes tienen la oportunidad de generar una transformación.

Entonces, se entiende que ahora es necesario revisar la realidad institucional con miras a comprender de manera más precisa el porqué de los resultados descritos.

En la IED La Pradera, al iniciar las indagaciones académicas en el año 2016, sin tener muy claro cuál era el objeto de estudio que debía convocar el trabajo, se realizaron tres tareas puntuales encaminadas a hallar esa piedra angular orientadora: la primera tarea fue el análisis de las pruebas SABER; la segunda empresa fue revisar el PEI del colegio, corpus que configura el horizonte educativo de cualquier organismo escolar; y tercero, se realizó una actividad denominada “Café Mundial” (Ver Anexo 1). Eventualmente, y como paso seguido a estas tres labores, se aplicó una encuesta a docentes de primaria y bachillerato en el primer bimestre del año 2017 (ver Anexo 2), con el objetivo de consolidar y corroborar las apreciaciones que surgieron al inicio de la esta investigación, en estas, la dificultad en la comprensión de lectura se erigía como eje problémico que debía ser abordado, dada su creciente pertinencia reflejada en la realidad institucional. En el orden enunciado se desglosa a continuación el análisis propuesto, salvo las pruebas Saber que ya han sido examinadas en un apartado anterior.

Primero, del PEI (2016) se interpretó, desde su filosofía -de la cual nace todo el andamiaje que soporta la vida institucional-, que existe una propuesta bien consolidada en lo que tiene que ver con la formación de estudiantes integrales, funcionales e individualmente interrelacionados dentro de un colectivo, puntualmente arguye:

El individuo que se educa, más no la sociedad que educa, es diverso en lo histórico y lo cultural y tiene relación con Otro, por lo tanto lo debe reconocer y reconocerse en él; la educación es un forma de comunicación intercultural; por lo tanto, y entendiendo la escuela como un dispositivo que educa, debe entenderse como un ente heterogéneo, y

antes que pretender la homogeneidad e igualdad social o cultural, debe entender las desigualdades, individuales y colectivas, y tratar de corregirlas de una forma activa, fortaleciendo en cada uno la capacidad de coexistir de forma activa ante transformaciones vertiginosas del mundo y sociedad actual. (p. 25)

Se entiende que la máxima que rige el colegio es clara en la medida que propende por la particularidad del ser, el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro, no obstante, en su desarrollo ulterior, la filosofía se va difuminando en una serie de escalones en lo que el trabajo disciplinar y académico buscan dar sentido a la lógica propuesta, pero es allí en donde el camino empieza a carecer de señales que realmente lleven a tal meta. Por ejemplo, la comprensión de lectura como estrategia que no solo ayuda a comprender el mundo sino que también propende por la autoconcepción del ser, debería ocupar un lugar fundante en la construcción curricular, y si bien hay más de 40 menciones sobre la lectura a lo largo del texto (yendo desde la lectura científica hasta la propuesta de espacios de 15 minutos de lectura) los alcances que se esbozan entre líneas son superficiales, pues en todo momento expone más no ahonda en las dinámicas enunciadas. Es el caso de apartados tales como: “Institucionalización de una hora de lectura mensual de interés de los estudiantes y de actualidad de algún tema científico”. O: “La lectura, entendida como comprensión significativa en todo tipo de texto”. (PEI. 2016)

Aunque hay una iniciativa lectora en las propuestas, ninguna de ellas recoge un desarrollo riguroso de la misma; el fallo radica en que se da por sentado que el cuerpo docente tiene un manejo idóneo y una concepción integral de lo que implica un proceso de comprensión de lectura juicioso, de allí que se enuncie el producto final -plan lector como materia del pensum académico- Y no se delimiten las líneas teóricas sobre las cuáles este debe erigirse. Esto, por un lado, brinda la ventaja de la libertad creativa del profesor, pero, por el otro, coarta la dinámica

lectora a la concepción que él tenga sobre esta. Es decir que supedita los procesos lectores a lo que el docente pueda y quiera hacer.

Sobre la concepción profesoral general que subyace, hay una herramienta que permitió dar luces acerca de este aspecto, el Café Mundial¹. Para posibilitar esta reflexión, se reunió a todos los profesores, sin importar su disciplina, para que participaran alrededor de una serie de preguntas que cuestionaban tanto su práctica personal como profesional en torno al acto lector. Cuestionamientos como: cuál fue su primera experiencia lectora, cómo lleva la lectura al aula, y cómo es su relación cotidiana con esta, produjeron descubrimientos acerca de los imaginarios y lógicas que permean la concepción lectora del docente a la hora de llevarla a su aula. A partir de esto se construyó un documento² que consolidó las apreciaciones surgidas. En líneas generales las conclusiones fueron las siguientes:

No hay una concepción clara sobre lo que implica leer, y cómo esta acción tiene lugar en las diferentes áreas del conocimiento. Así mismo, resulta complejo pensar en una adecuación de la lectura desde el contexto, desde las expectativas del estudiante y desde los propósitos del docente. Sin embargo, hubo algunos aspectos claros que se saben deben ser tenidos en cuenta con miras a que el leer ocupe un lugar fundante en el proceso de construcción de conocimiento, como que las lecturas deben apelar a la experiencia de los alumnos, deben motivar de acuerdo con los intereses y a las necesidades de aprendizaje.

Por otro lado, se expuso que leer es un acto en el que se usan los sentidos para interpretar, analizar, reflexionar y comprender símbolos. Dichos símbolos no son sólo escritos, sino que también se pueden encontrar en imágenes, audios, videos, movimientos, comportamientos.

¹ El World Café (o Café Mundial) es una metodología que crea redes de diálogo colaborativo, alrededor de asuntos que importan en situaciones de la vida real. Es una metáfora provocativa: a medida que creamos nuestras vidas, ³Organizaciones o comunidades, estamos en efecto, moviéndonos entre "mesas de conversaciones" de un Café. Tomado de. <http://www.conversacionesparatodos.com/art-of-hosting>

En esta línea, se entendió que los docentes tienen ciertos visos de claridad sobre las implicaciones del acto lector, no obstante, esto no ha sido suficiente para que este proceso ocupe un lugar de mayor preponderancia dentro de la realidad del aula. Por tal razón, el producto de la reflexión fue determinar la lectura como eje fundamental de un nuevo proyecto institucional que le apuesta a esta última junto con la escritura y la oralidad (LEO) como soporte de la enseñanza-aprendizaje. Desde esta propuesta, además, la comunidad educativa estableció este proyecto como énfasis del colegio.

LEO es la respuesta institucional que surgió frente a las necesidades anteriormente expuestas, Ahora bien, el grupo investigador ha identificado una serie de problemas puntuales en torno a su propia práctica y a los docentes afines a las áreas que trabajan de primera mano la lectura. Esto por medio de la encuesta (Ver Anexo 3) realizada a un grupo de profesores el primer semestre de 2017, y con la cual se buscaba reafirmar o desmentir los resultados del café mundial; esta, se realizó a 17 docentes de diferentes áreas del conocimiento con el fin de identificar la percepción que tenían los maestros de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura. Para ello se diseñó una encuesta de 10 preguntas cerradas y dos preguntas abiertas. En las dos primeras se pretendió obtener la información relacionada con la formación profesional del encuestado, de esta, se pudo determinar que, de los 17 maestros, 15 son licenciados en educación y dos de ellos son ingenieros; el 65% de los encuestados pertenecen al ciclo de bachillerato y el 35% a educación primaria. Las preguntas 3 a la 10 permitieron identificar la noción que tienen los maestros acerca de comprensión de lectura, de estas se pudo determinar que un 53% de docentes consideran que leer es una acción decodificadora, un 75% considera que la comprensión de lectura está determinada por la habilidad de leer con buena dicción y entonación; con esto se ratificó que en la concepción que se tiene sobre la lectura, persiste la

visión de que es un acto de articulación de palabras plasmadas en un texto, donde la comprensión es relegada a un segundo plano. El 53% no reconoce modelos de lectura que promueve el intercambio de saberes; el 77% consideran que enseñar a leer es sinónimo de alfabetización, es decir que prevalece la idea de que leer es la capacidad para traducir el signo escrito. El 82% promueve como ejercicio de comprensión la memorización de datos obtenidos de la lectura y entre más se desarrolle esta habilidad se realizará una mejor comprensión de lectura. El 82% da preponderancia a la lectura de carácter literal; y el 100% coinciden en determinar que en la IED La Pradera los estudiantes presentan dificultad para comprender lo que leen.

Así mismo, en las preguntas abiertas que pretendían evidenciar en la práctica de los maestros su percepción de la enseñanza de la comprensión de lectura, se pudo determinar que el 41% de maestros realizan lecturas sin objetivos claros, toda vez que en las acciones planteadas por los docentes no se evidencia una estrategia de lectura clara ni una retroalimentación después del ejercicio lector.

Por tanto, a partir del análisis de los resultados de la encuesta realizada se pudo determinar que los maestros de la IED La Pradera realizan actividades de lectura, pero la gran mayoría no utilizan estrategias que promuevan la comprensión profunda mediante el desarrollo habilidades de carácter inferencial, la comprensión se limita a identificar información explícita del texto y recordarla para elaborar resúmenes o responder talleres, en consecuencia, las actividades propuestas por los docentes se limitan al desarrollo de preguntas muy puntuales dejando de lado aquellas que requieren cierto grado de deducción.

De igual manera, más de la mitad de los maestros no evidenciaron prácticas de enseñanza que motivaran la capacidad para relacionar los saberes de los estudiantes con la lectura y generar así una posición argumentada, es decir una lectura crítica.

Por su parte, los 17 docentes afirmaron que los estudiantes de la institución presentan dificultades en su comprensión de lectura, sin embargo, no se observa una apropiación de estrategias que brinde herramientas a los estudiantes para mitigar estas falencias y contribuir a mejorar estos procesos.

De igual modo, se constata que gran parte del trabajo pedagógico que se hace en torno a la lectura, se sustenta sobre los talleres de comprensión de lectura que traen los libros de texto asignados por el gobierno, lo cual no está del todo mal en la medida que se pudiera realizar un ejercicio profundo alrededor de la propuesta que estos textos brindan, pero lo cierto es que desde la observación realizada por el grupo de investigación, en torno al propio quehacer, y al de los compañeros que permitieron revisar algunas de sus prácticas, se consolidó la idea que el abordaje que se hace de esas herramientas didácticas es superficial y difícilmente trasciende lo que está enunciado.

Así, del análisis de los datos obtenidos en la encuesta, se pudo determinar que las labores pedagógicas tienen un carácter tradicional donde se promueven acciones de lectura mecánica, a su vez la noción de comprensión que tienen los docentes es lejana a la lectura con sentido y la comprensión textual se define en términos de buena dicción y capacidad para reproducir textualmente al autor. Esto no es más que la reivindicación de que hay algo que falla en la concepción que sobre la lectura tienen los profesores. En consecuencia, es pertinente esta investigación de tal manera que se puedan generar reflexiones que motiven la transformación de la práctica pedagógica.

En este punto es conveniente inspeccionar qué se ha hecho en las aulas de los docentes investigadores, con el fin de consolidar de lleno una postura frente a la pertinencia del proyecto.

1.1.2 Sobre la práctica y la lectura en el aula

En lo concerniente al análisis de las incidencias que ocurrieron en el aula al inicio del trabajo, se brindan testimonios desde tres frentes (diarios de campo, rutas pedagógicas e investigaciones recientes) que confluyen en una misma conclusión que se presenta al final de este apartado.

En primer lugar, los diarios de campo son un insumo relevante que permite analizar las prácticas de los docentes, no solo al inicio del proceso investigativo, sino a lo largo de todo el camino, pues en ellos se refleja la propia realidad del aula de los investigadores. Es así que en estas narraciones de las clases se descubrió la necesidad de entender cómo desde la transformación de las prácticas de enseñanza se va a lograr, en consecuencia, una mejora en la comprensión de lectura de los estudiantes y su capacidad para asumir una posición crítica frente a lo que leen.

Primaria: Guamal

Con el análisis de los diarios de campo, se pudo corroborar que la forma en que se abordó la implementación de estrategias que desarrollaran la comprensión de lectura por parte del docente investigador no eran del todo eficaces con miras a fortalecer en los estudiantes procesos lectores integrales.

En clases desarrolladas en el segundo bimestre del año 2016, se puede determinar que, efectivamente hay uso de la lectura como parte activa de la clase, no obstante, se limita al texto instructivo, dejando de lado desempeños que contengan interrogantes inferenciales y críticas basados en la lectura científica. A continuación, se recogen algunos segmentos que dan cuenta de lo que se hizo en las clases y, además, ratifican la afirmación previa:

“Los estudiantes de grado 5° desarrollan una actividad en clase de ciencias naturales, cuyo tema planeado es El Sistema Nervioso. La actividad de clase está diseñada para tres momentos:

1. Documentación, lectura de guía de laboratorio previo al laboratorio “Disección del

cerebro”. 2. Disección del cerebro de una res. 3. Ubicación e identificación de las funciones de cada una de sus partes”. (Diario de campo 22 de agosto de 2016)

Hay, en esta propuesta, una tarea específica alrededor de la lectura, pero es en principio un acercamiento tímido que pone el proceso lector como una herramienta de seguimiento, lo cual no es negativo, sin embargo, se queda corto en la medida de que ésta termina siendo nada más que un escalón en la construcción de un contenido propuesto, y no el eje fundante que permite adquirir un determinado conocimiento.

En otro apartado se reafirma lo enunciado, pues hace de la lectura un componente más dentro de un devenir de elementos que buscan consolidar un saber en el estudiante:

“Los estudiantes de grado 5º, desarrollan la práctica de laboratorio cuyo tema es “FUNCION DEL DIAFRAGMA EN EL ACTO RESPIRATORIO”. Desarrollo: 1. El docente pide a los estudiantes disponer del material solicitado previamente. 2. Hacer la lectura detenida y completa de la guía de laboratorio de manera individual. 3. Después de la correspondiente lectura los estudiantes procedieron a desarrollar la práctica de acuerdo con la guía.

El docente pasa por cada grupo tanto en el momento de la lectura de la guía como en el desarrollo de la misma, resolviendo las dudas que tengan”. (Fuente: diario de campo 20 de octubre de 2016)

Una vez más subyace la mirada de una lectura instrumental, funcional sí, pero superficial, ya que propende por una adquisición inmediata pero no perdurable. No hay allí visos de una comprensión de lectura profunda.

Primaria: La Unión

Desde el siguiente fragmento de diario de campo de la docente investigadora se realiza la exégesis pertinente:

“Se plantea una actividad de lectura transversal con las áreas de artes, español y ciencias naturales. Cada dos niños tienen un documento expositivo: la explosión del Big Bang para grado quinto, la Pangea y el planeta Tierra para grado 4 y 3 y la llegada del primer hombre a luna para grado segundo. Todos hacen una lectura rápida e individual en un tiempo estipulado luego, cada uno lee a su ritmo, pero mentalmente. Después de ello, cada uno escoge un personaje para crear un títere con palos de pincho y cartulina, con este, idean una forma para contarle a sus compañeros lo que leyeron. Se realiza la presentación en el teatrillo.” (Diario de campo del 3 de septiembre. 2016)

En este apartado tomado del diario de campo número 7, del 3 de septiembre del 2016 se muestra que el docente realiza acciones de lectura con el fin de hacer un ejercicio lector transversal con el área de ciencias naturales, sin embargo no se evidencia una estrategia de comprensión clara, ni desempeños que hagan visible las comprensiones que se están generando en los estudiantes. Se hace mayor énfasis en la agilidad decodificadora en la medida que se solicita la lectura rápida, lenta y silenciosa, pero no se plantean acciones que promuevan la discusión de los textos leídos.

Así mismo se observa que prevalece la lectura de tipo literal, pues la actividad solicita que los estudiantes den cuenta del contenido explícito del texto y lo expongan mediante una actividad lúdica; además, no se evidencia que el docente promueva la habilidad de los estudiantes para deducir o proponer hipótesis durante el ejercicio lector de tal manera que se pueda proponer la lectura inferencial. Tampoco se generan espacios para que los estudiantes asuman su posición frente a lo que leen y relacionen sus saberes con la nueva información.

Bachillerato: noveno

En el aula de bachillerato que se inició el trabajo investigativo (grado noveno 2016), se pudieron extraer diferentes situaciones que llevan a entender la necesidad de ahondar en la

comprensión de lectura como imperativo, éstas sustentadas en la experiencia propia registrada en diarios de campo y en rutas pedagógicas³.

Lo primero que se pudo revisar es que sí había una mención constante a procesos lectores, en constancia, se relacionan a continuación varios fragmentos que aluden a esto:

“A través de la lectura, La Casa de Asterión, de Jorge Luis Borges, se hace una socialización en voz alta de la misma, enfatizando en algunos detalles que orienten el objetivo propuesto (identificar características literarias del Boom por medio de una lectura representativa)” (Diario de Campo 01. 2016)

“Una vez finalizada la lectura, la dinámica consiste en “dramatizar” el cuento recién leído, para eso, se escoge el estudiante que estuvo más distraído durante la actividad grupal”. (Diario de campo 02. 2016)

De nuevo se interpreta que el docente detenta una idea básica y superficial de las implicaciones de la lectura, ya que apenas expone una actividad que propende por esta, pero en las líneas siguientes, no existe un desarrollo concienzudo y riguroso de la misma, a la vez que el estudiante tampoco se le abre el espacio para que sucedan comprensiones profundas que nacieran de la lectura, esto es evidente, pues de la mano de lo propuesto por el profesor, tal avance no era posible.

En otro apartado de los diarios de campo, se rescata que no solo no existe una visión integral de la lectura, sino que esta, además, era usada como elemento coercitivo, en este sentido, no se permitía que se efectuara lectura de guía, al menos, durante el momento de exponer una temática específica.

³ Documento en el que se formalizan los contenidos, la metodología y las didácticas propuestas para trabajar en un bimestre académico.

“Se aclaró que los videos e imágenes que se agregaran al trabajo debían ser explicados e interpretados por el grupo expositor. También se hizo énfasis en que no se podía hacer lectura por parte del estudiante que estuviera explicando el tema de la presentación”. (Diario de campo 08. 2016)

Es claro que, si se restringe el uso de la lectura, como en este caso, que podía funcionar como un eje guía a la hora de realizar una exposición, se está propendiendo porque el estudiante se incline más por una memorización inocua de contenidos, que por la posibilidad de leer y hacer una interpretación de lo que busca explicar a sus compañeros a la hora de una exposición.

A la par de los diarios de campo, un segundo elemento que da testimonio de la realidad del aula del docente investigador, es compuesto por las planeaciones de clase, correspondientes al año 2016, denominadas institucionalmente Rutas Pedagógicas (Ver Anexo 4). En ellas, queda latente una vez más, que la comprensión de lectura sí constituye un factor preponderante a la hora de la planeación, pero no es un aspecto en el que se profundice. Por ejemplo, se apela a esta de la siguiente manera:

“Lectura constante de elementos que complementen al libro, ejemplo: cine, televisión, música”. (Ruta Pedagógica II Bimestre 2016) Hay un avance en esta cita, toda vez que indica que la lectura es posible más allá de documentos escritos, no obstante, la intención se queda corta, porque no hay un cómo se puede realizar tal acción frente a elementos como el cine, la televisión o la música.

Por último, se produjo una consciencia de la relevancia del acto lector, ya que, en una ruta pedagógica posterior, el docente afirmó que: “La lectura como herramienta fundacional de conocimientos”. (Ruta Pedagógica III Bimestre 2016). Es un elemento clave para el proceso de enseñanza, sin embargo, persiste el mismo inconveniente, hay enunciación mas no hay desarrollo.

Recogiendo las tres experiencias, se puede afirmar que la ausencia de procesos lectores eficaces radica en la percepción que los docentes tienen de la lectura, hecho que se refleja en sus experiencias en el aula y que se revalida con los diarios de campo y rutas pedagógicas expuestas. Una y otra vez aparece la lectura como una posibilidad que no es del todo explorada, pues en las evidencias de la prácticas de aula presentadas, se enuncia como un instrumento que permite llegar a algo, y no como la base fundamental sobre la cual es factible construir conocimientos fértiles y perdurables; esto ocurre porque no se desarrollan estrategias de lectura que motiven habilidades de pensamiento que contribuyan a la formación de personas con capacidad para comprender, proponer y relacionar desde la lectura crítica, sino se proponen acciones aisladas cuyo fin es memorizar algún contenido.

Pero esto descrito, no es solo un problema que se plantea el grupo investigador, ya que existen distintos trabajos en el concierto internacional y en escenarios locales, que revalidan la necesidad de abordar la lectura de una forma más rigurosa e integral en los espacios educativos.

De allí que existe un amplio marco de referencia desde el cual se estudia la lectura y su enseñanza en la escuela, para el presente caso, se seleccionó la información más pertinente que contribuye a la reflexión propuesta y, que, a su vez, ha servido como mapa de navegación para saber qué se ha hecho a nivel global, pasando por lo nacional, hasta llegar ámbitos más cercanos. Estos tres escalones son el hilo conductor del siguiente apartado.

1.1.3 Investigaciones recientes a nivel Nacional

En el ámbito nacional, se encuentra la investigación efectuada por Mónica Paola Franco 2009, “Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión de lectura en niños”. En esta se hace una descripción de cómo el docente desarrolla estrategias de aprendizaje con el objetivo de lograr la comprensión de lectura durante los dos

primeros años de escolaridad, todo esto en pro del incremento de la calidad de la educación y el gusto por la lectura. Esta investigación permite evidenciar que:

Gran cantidad de las prácticas de los docentes están enfocadas en desarrollar una lectura oral adecuada y mecánica en la cual se busca promover el buen uso de los signos de puntuación y la entonación dejando en un segundo plano la comprensión textual. De igual manera Franco (2009) en su trabajo afirma que, para lograr el desarrollo efectivo de una lectura comprensiva, se debe tener en cuenta tres momentos clave: el antes, el durante y el después de la lectura, arguyendo que la falta de alguno de ellos reduce la posibilidad de lograr la comprensión de lectura .

La investigación de Franco, brinda un aporte al proyecto investigativo, pues, analiza los factores que desde la práctica docente inciden en el desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes. A la vez que se ubica en los grados en que la misma investigación pretende ser llevada a cabo.

Por otro lado, Gloria Smith Avendaño (2016) en una institución pública colombiana, realizó una investigación denominada “La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes” en esta investigación Avendaño explora la concepción que tienen los docentes del área de Humanidades y Lengua Castellana sobre la comprensión de lectura . Producto de dicha indagación, Smith logró concluir que en los docentes hay: “Predominio de conceptualizaciones parciales y desenfocadas de la lectura, se alude o bien a prácticas interpretativas o bien a las argumentativas y se excluye los procesos reflexivos, evaluativos, críticos y escriturales derivados; preponderancia de los enfoques lingüístico y psicolingüístico frente al sociocultural; desarrollo de talleres tomados del libro de texto como estrategia para abordar la lectura”. Finalmente concluye que los docentes requieren cualificación teórica y pedagógica en el campo objeto de este estudio. Avendaño (2016)

A nivel local, en el Municipio de Subachoque hay un incipiente interés por la promoción de la lectura, puesto que, si bien se hacen donaciones de libros cada tanto, y se procura tener la biblioteca municipal bien equipada, no existen talleres, capacitaciones o proyectos del gobierno que promuevan un trabajo juicioso y riguroso que apoye el trabajo afuera de la escuela. Se ve, de acuerdo no solo a la realidad del municipio, sino al repaso que se ha hecho por los contextos educativos de otros países, que esta es una preocupación constante, la lectura queda relegada a los salones del colegio en el área de español, no trasciende al ámbito social externo.

Con respecto al recorrido anterior se ha obtenido un panorama general de los distintos aportes que se han hecho a partir de diferentes escenarios investigativos. Esto, a su vez, permite ratificar que el trabajo alrededor de la lectura es imperante no solo para La IED La Pradera, sino para toda sociedad que esté interesada en avanzar colectivamente. Entonces, el factor común inherente a estas investigaciones, al análisis institucional, a la revisión de las prácticas, y a la sustentación teórica, lleva una y otra vez a reivindicar la preponderancia de la comprensión de lectura como eje de formación académica y mejoramiento de la práctica pedagógica.

1.1.4 Investigaciones recientes a nivel Internacional

En el 2011 la Red Eurydice (Red europea de información sobre educación) auspiciada por los países de la Unión Europea, realizó un estudio titulado: “La Enseñanza de la Lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas”. Su objetivo primordial fue brindar datos estadísticos, análisis de políticas, métodos y formas de abordar la lectura desde la escuela y la sociedad en general, con el ánimo de cimentar unas bases sólidas sobre las cuales las naciones pudieran fortalecer sus programas educativos de primaria hasta la formación superior y de esta manera reducir los bajos niveles de lectura que presentaban los estudiantes. Así, los países de la Unión Europea, emprenden el reto de reducir por lo menos un 20% el índice de estudiantes con bajo rendimiento

en lectura, con la consigna de que al fomentar la comprensión de lectura como eje de los procesos educativos en general, se garantiza la evolución de las sociedades.

Conforme a lo anterior, la investigación de la Red Eurydice concluye que: es necesario incentivar y aumentar las experiencias lectoras a través de ejercicios de comprensión, promoviendo esta práctica afuera de la escuela para desencajarla del escenario formal y llevarla al hogar o a diferentes contextos en que el estudiante se mueve. Además, afirma que la promoción de la lectura es un compromiso de todos los docentes sin importar el área de conocimiento o el grado de escolaridad del estudiante. (Red Eurydice. 2011).

Por otra parte, en el año 2010 en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, Adolfo Zárte Pérez, asesorado por el doctor Daniel Cassany, realiza un estudio titulado: "La lectura Crítica en los Libros de Texto de Educación Secundaria" el objetivo fundamental de esta investigación fue comparar y analizar la manera como los contenidos de los libros de texto que se trabajan en las instituciones públicas y privadas desarrollaban la lectura crítica. Para ello realizó una comparación entre los libros que manejan las instituciones públicas versus las ediciones que se trabajan en los colegios privados.

Producto de este trabajo investigativo se concluyó, entre otras cosas que los libros de texto no desarrollan a cabalidad la lectura crítica de los estudiante, afirma que las actividades de comprensión demandan primero la lectura literal, luego la inferencial para finalmente llegar al nivel crítico, y esto no se cumple en los libros, de igual forma Zarate (2010) argumenta que para que este texto guía contribuya al desarrollo de la comprensión hasta el nivel de lectura crítica, debe proponer actividades que motiven al lector a plantear alternativas de solución en torno a una temática, procure que el estudiante contraste con la vida o la realidad actual y tome una postura, lo lleve a identificar la intención o el propósito del autor, le presente

actividades para originar explicaciones de causa-efecto, propicie la reflexión del educando sobre su comprensión (metacognición) y lo motive a identificar ideologías.

1.2 Justificación

La lectura es un proceso cognitivo complejo que involucra varios elementos, entre ellos el reconocimiento de la lengua que integra el sistema de signos y símbolos inmersos en estructuras semánticas y sintácticas, por ende esta concepción invita a ver más allá, revisar otros aspectos tales como: el conocimiento propio, la experiencia y la cultura que, dotadas de ideologías y pre-saberes, disponen al lector para establecer el diálogo con el texto, es decir una interacción en la que el contexto provee de diversos matices al lector que al adentrarse al planteamiento del autor puede alcanzar una comprensión real y crítica.

Durante los últimos años, variados estudios se han efectuado con relación a la lectura y cómo esta es realmente aprendida y empleada en espacios educativos; se ha pasado de una visión tradicionalista conductista, a una serie de teorías y prácticas que se enmarcan en su mayoría dentro del constructivismo. Desde los psicolingüistas como Goodman (1982), Frank Smith (1989), pasando por Rosenblatt (1978) en los setentas con su teoría transaccional, hasta Dubois (2011) y Solé (2012) quienes las retoman y profundizan elaborando a su vez una perspectiva más amplia, la lectura ha probado ser un acto complejo con incidencias mayúsculas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que ahora se entiende que, y de acuerdo a Solé (1992): "... la lectura en la escuela es uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes" (p.31).

A partir de esta premisa está claro cómo cada vez más la lectura va cobrando importancia en los escenarios académicos, de allí que las políticas nacionales se interesen por incentivarla y promoverla, no en vano en Colombia, El Plan Nacional de Lectura y Escritura, en el sector educativo, busca fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje mediante el mejoramiento

de los niveles de lectura y escritura de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores. El Plan implica acciones con los estudiantes durante toda la escolaridad, y de manera transversal, en todas las áreas, asignaturas y competencias. (MEN. 2013)

Esto cobra vigencia cuando se ponderan los datos proporcionados por la UNESCO y la OCDE. En primer lugar, la UNESCO hace un seguimiento analítico a través del Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE, para evaluar las habilidades lectoras de los niños y jóvenes de 15 países de América Latina, entre ellos Colombia, con este estudio se presenta un panorama real que contribuye a la toma de decisiones de las políticas educativas para el mejoramiento de los procesos formativos. Así, en el informe entregado en el 2016 se evidencia que los estudiantes de la región presentan mayor debilidad en la comprensión inferencial y crítica. Con relación a estos hallazgos la UNESCO (2016) afirma:

“La falta de dominio de la lectura constituye un factor discriminatorio y de marginación social y cultural e impide acceder a múltiples fuentes de información y del conocimiento, de ahí la relevancia que adquiere la formación de lectores reflexivos y críticos en la actualidad.” (p.62)

En este sentido, TERCE, reivindica la importancia de formar a lectores más críticos, por ello, promueve el desarrollo de las habilidades lectoras tales como: la comprensión intra e intertextual; el reconocimiento de la información explícita; la realización de inferencias sobre el propósito comunicativo; la relación de información explícita entre diferentes textos; la realización de inferencias sobre la información implícita sobre el contenido; la selección de textos apropiados en una situación comunicativa y la evaluación del mismo en su forma y contenido entre otros.

Por otra parte, el informe que emitió la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ente encargado de la evaluación de desempeños de la prueba PISA, indicó

que el año 2015, el 43% de los jóvenes de Colombia que participaron en dicha prueba, no superan los estándares mínimos en comprensión de lectura. La OCDE ubica por debajo del nivel mínimo aquellos estudiantes que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que presenta importantes dificultades para utilizar la lectura como herramienta que le permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas.

Frente a estas estadísticas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN 2016) hace un diagnóstico desde las Pruebas Saber con el propósito de sobrepasar los estándares mínimos de comprensión de lectura, de allí que uno de sus ejes fundamentales es la competencia textual referida a la capacidad para comprender e interpretar el sentido y la estructura de diferentes textos, así como la capacidad para asumir una posición frente a lo que lee, esto en respuesta a los tres niveles de lectura: inferencial, literal y crítico.

En este orden de ideas los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 2016⁴ en la Institución Educativa Departamental La Pradera, muestran que en la competencia lectora, el grado tercero se encuentra en el 42% por debajo del promedio de los establecimientos educativos a nivel territorial, lo mismo ocurre en el grado quinto con un 15% por debajo del promedio en relación a los establecimientos educativos regionales (Cundinamarca) y grado noveno un 24% por debajo del promedio en relación a los establecimientos educativos regionales (Cundinamarca). El análisis de los datos permite determinar que los estudiantes presentan debilidad en su comprensión inferencial y crítica y mayor habilidad en la lectura literal como se constata ampliamente en los antecedentes presentados.

De la mano de estos resultados, se hace imperativo repasar la situación puntual de la IED La Pradera, cuyo horizonte institucional plantea una enseñanza enmarcada dentro del aprendizaje

⁴ Pruebas que han sido analizadas en los antecedentes, pero sobre las cuales vale la pena volver, para reafirmar la necesidad de revisar la comprensión lectora en términos de pruebas externas.

significativo, desde el cual se pretende desarrollar procesos autónomos. Sin embargo, se evidencia una contraposición entre la práctica y la teoría pues se observa que existe conocimiento de los preceptos del aprendizaje significativo, pero muchas de las actuaciones en el aula no responden a este enfoque. De allí que, en las prácticas de aula, la comprensión de lectura presente un carácter tradicionalista que obstaculiza procesos que favorecen la lectura inferencial y crítica.

También es frecuente encontrar docentes que garanticen con firmeza tener el hábito lector, sin embargo, en esta premisa subyace un inconveniente, y es el lugar común en el que se ha dado por hecho que leer cualquier cosa, por dudosa que sea su procedencia o rigurosidad académica, es de por sí favorable, lo cual es una creencia por lo menos cuestionable cuando se refiere a un ambiente intelectual pedagógico como se espera sea el gremio profesoral. Con esto se corrobora la necesidad de constituir una comunidad educativa donde estudiantes como maestros logren asumir una posición crítica frente a lo que leen. Por ello se hace necesario que los docentes reconozcan el verdadero sentido de la lectura en las diferentes actuaciones pedagógicas, de tal forma que se garanticen estrategias desde el planteamiento de metas claras que promuevan habilidades de pensamiento y así se genere un aprendizaje mutuo en torno a la comprensión de lectura.

De acuerdo con el recorrido teórico y empírico hecho, se entiende que la lectura es un eje transversal a todas las áreas del conocimiento, pues así lo presentan los distintos autores expuestos; esto, además, se constata en la realidad institucional, toda vez que la teoría encuentra su resonancia en los proyectos que se han emprendido en el colegio; por último, el acorde final de esta composición, se ajusta a partir de la experiencia en el aula de los docentes investigadores.

Esto no es más que la propuesta que a lo largo de las líneas anteriores se ha presentado, pues la resignificación de la práctica supone, de manera tácita, la revisión de la propia concepción que existe sobre la lectura, su aprendizaje y su enseñanza.

Al mismo tiempo, es relevante comprender la lectura como un acto social que permite la interacción de saberes y también el enriquecimiento cognitivo, ya que, como se ha dicho, esta está presente en todas las áreas del conocimiento y en el entorno de los estudiantes, no en vano Solé (2012) afirma que:

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, pues la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje (p. 27).

Entonces, una vez más, se reafirma que la reflexión acerca del adecuado desarrollo de la comprensión de lectura, posibilita, por una parte, la toma de conciencia en los educadores y por ende los confronta con la realidad y sus prácticas de aula para propiciar cambios que se vean reflejados en los estudiantes y su entorno; por otro lado, como consecuencia de esto, se está educando para que el estudiante sea un motor de cambio de su sociedad. Desde esta perspectiva reconocer debilidades y fortalezas en la enseñanza de la lectura es un proceso reflexivo y metacognitivo que permite resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

En palabras de Perrenoud (2001) “el profesor reflexiona sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción. También reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta”. (p.35) De esta forma, la investigación de las dinámicas de aula alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura es una forma de reconocer y proponer desde la misma acción docente, nuevas y mejores

formas de educar al estudiante en el afecto por la lectura y en su capacidad para interpretar, deducir, inferir y proponer de manera crítica.

1.3 Formulación de la Pregunta de Investigación

En atención al registro de los antecedentes, en el cual se hace un rastreo documental de cómo el desarrollo de la lectura ha sido promovido en diferentes circunstancias y de diversas maneras, de acuerdo con las necesidades propias que subyacen a contextos particulares. Los medios, las estrategias y los planes son variados, pero todos responden a una misma intención: mejorar el proceso lector como acción social que se emprende desde la práctica pedagógica.

Por otro lado, la justificación acerca más el foco de la investigación, ya que pone en discusión las circunstancias que validan la pertinencia de la intervención pedagógica. De esta manera, hay una deconstrucción en dos sentidos: uno que revisa las variables que condicionan favorable o negativamente el proceso lector en los estudiantes; dos, las formas en que el quehacer docente incide en la aprehensión de competencias lectoras, rubro que atañe directamente a la práctica pedagógica.

A partir de ese análisis inicial emergen varios interrogantes, entre ellos: ¿Qué hace un lector que comprende textos? ¿De qué manera la práctica de enseñanza fomenta procesos de comprensión de lectura en sus estudiantes? ¿Qué aspectos de la comprensión de lectura permiten alcanzar la capacidad crítica? Desde estos cuestionamientos surge la pregunta problémica:

¿Cómo la transformación de la práctica de enseñanza puede desarrollar la lectura comprensiva y crítica de los estudiantes de la IED La Pradera?

1.4.1 Objetivo general

Transformar las prácticas de enseñanza para promover estrategias de lectura concebidas desde lo literal, inferencial y crítico, con el fin de desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de la IED La Pradera.

1.4.2 Objetivos específicos

Analizar las prácticas de enseñanza de los docentes a propósito de la enseñanza de la comprensión de lectura en el aula.

Diseñar e implementar planeaciones encaminadas a fortalecer los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes de la IED La Pradera.

Transformar las prácticas de enseñanza por medio de la reflexión de la experiencia investigativa.

Capítulo II

2. Marco Teórico

2.1 Estado del Arte

A lo largo del proyecto investigativo, pasando por los distintos ciclos de reflexión planteados sobre la problemática del desarrollo de la comprensión de lectura y la manera en que esta era abordada por los docentes, fueron surgiendo elementos evidenciando que la situación problemática suponía una mirada más aguda de los componentes que rodean el proceso lector y las concepciones en que los profesores se inscribían.

Producto de la indagación, la experiencia en el aula, la reflexión y la re-planeación, emergieron inquietudes que llevaron a la necesidad de consolidar un constructo teórico que soportara y diera luces a la labor docente investigativa. La lectura, entonces, ya no fue una habilidad unidimensional cuyo desarrollo se resolvía con actividades repetitivas, sino que en ella se fijaban niveles, concepciones, estrategias, competencias y propósitos que al ser comprendidos iban a posibilitar que su enseñanza fuera más eficaz.

Dada la gama de componentes que comprende la lectura y la práctica, se hizo preciso establecer una secuencia en términos de pertinencia y desarrollo de trabajo conforme el marco teórico iba creciendo. Así pues, a continuación, se presentan los conceptos, los teóricos y las visiones que respaldan el abordaje que se le ha hecho a la situación problema desde la experiencia docente.

Se inicia con una breve definición de competencia para luego dar paso a la competencia lectora, pues desde esta se sitúa la lectura en el ámbito propiamente académico de la práctica y marca el objetivo general del proyecto, además de ser un eje abarcador de los dispositivos que hacen parte del ocurrir investigativo; y se concluye con el rol del docente en torno a los componentes revisados.

2.2 Referentes Teóricos

2.2.1 ¿Qué es competencia?

La palabra competencia, de acuerdo con La Real Española (2015Academia), es la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Etimológicamente proviene del griego *agón*, que da origen a *agonistes*: persona que competía en los juegos olímpicos con el fin de ganar. Por otra parte, proviene del latín *competentia*, que significa disputa

o contienda entre dos o más personas sobre alguna cosa. En todos los casos advierte trabajo, exigencia y desarrollo de habilidad en determinada circunstancia, esta entra en pugna, en juego si se quiere, con la habilidad de otro sujeto o se pone a prueba en un escenario.

Desde la educación, Zubiría (2014) afirma que la competencia “es un conocimiento especializado y específico en forma de un funcionamiento mental que representa un conocimiento implícito que se expresa en un saber hacer.” (p. 140). Entonces, de acuerdo con esta perspectiva la competencia alcanza una concepción contextualizada del saber y el saber hacer integrando de esta forma las dimensiones del ser humano. En esta medida la competencia ya no está determinada solo por habilidades o capacidad para desempeñarse en un oficio determinado (en el marco de la competencia para el trabajo y en contraste a las definiciones iniciales), o se limita al dominio de conocimientos que pueden ser transferidos, sino que comprende todos estos elementos que le permiten al ser humano actuar en contextos específicos y además comprender el porqué de estas acciones y decisiones; en palabras de Zubiría (2014):

Las competencias deben ser entendidas hoy en día como aprendizajes integrales de carácter general que se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos; debido a ello transforman la estructura previa del sujeto; y, en consecuencia, impacta en el desarrollo. Son integrales al involucrar las diversas dimensiones del ser humano. Y son contextuales tanto en su origen como en su uso lo que implica que pueden adecuarse a las condiciones cambiantes del contexto, lo que hace que sean aprendizajes flexibles. (p. 159)

En esta medida, el concepto de competencia propone un enfoque global en el que el desarrollo de habilidades de pensamiento prima sobre el enfoque transmisionista y conductista, para la formación de niños con capacidad para pensar, sentir y actuar. Con esto en mente, se consolida la base sobre la cual se aborda la comprensión de lectura *per se*, y la misma en la realidad macro colombiana y micro del contexto investigativo.

2.2.2 La comprensión de lectura en el contexto colombiano

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1996) en los lineamientos curriculares de lenguaje se afirma que:

La noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Pero esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para...”. Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. (p.17).

Así que el concepto de competencia propende por el desarrollo integral del ser humano y la capacidad para actuar en diversos contextos.

A esta perspectiva de competencia, se le añade el componente lector, definida por el MEN (2015) como:

La competencia comunicativa - lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos (p.21).

Consolidando estas dos conceptualizaciones del MEN, se entrevé como las políticas educativas en Colombia procuran, al menos desde la propuesta teórica, por el desarrollo cognitivo enmarcado en la praxis, dando valor y promocionando las interrelacionadas necesarias para que se dé la competencia lectora.

De la última parte de la cita, en donde se mencionan las inferencias, las conclusiones y las posiciones que toma la persona frente a un determinado texto –elementos que desarrollan la competencia lectora-, se precisa que son aspectos que más adelante cobrarán vigencia de acuerdo con la lectura comprensiva y la lectura crítica.

Ahora bien, siguiendo el ejercicio de delimitar la comprensión de lectura de acuerdo a lo que se ha dicho, y desde el foco del proyecto investigativo (lectura comprensiva y crítica), se entiende que además de pretender que los niños sepan decodificar, transcribir, resumir o escribir con buena letra y ortografía, se procura que, a través del aprendizaje comprensivo y crítico, adquieran la facultad para reflexionar y transformar su pensamiento, así el proceso lector será una acción con sentido. En palabras de Solé (2012):

Entender la lectura como una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad, es necesario para afrontar de manera realista y desprovista de ingenuidades simplificadoras el reto de formar ciudadanos lectores, capaces de utilizar la lectura para sus propósitos. (p.49)

En esta medida la comprensión de lectura forma en la escolaridad, pero con proyección para la vida misma; esto es educar el pensamiento, potenciarlo no solo con sino en la lectura como eje de comprensión de la realidad, como herramienta transformadora que permite forjar visiones críticas del mundo.

Entonces la lectura se esboza como una acción trascendental, sobre la cual se ciernen responsabilidades que es necesario desglosar conceptual e históricamente, para comprender el porqué de su relevancia en el acto educativo.

2.2.3. Lectura

Solé (2011) en su artículo sobre *Comprensión de lectura y aprendizaje* hace un recorrido muy puntual en torno al devenir histórico de la lectura y cómo esta ha evolucionado de ser un acto mecánico instrumental, pasando por los más diversos usos sociales, religiosos y políticos; yendo por los caminos del pensamiento; hasta llegar a ser un proceso crítico (Cassany, 2011) en el que el lector dialoga e interactúa con otros textos (contexto, cine, academia, internet) para dar forma a un significado acorde a su realidad. Partiendo de esta idea general de la lectura, a continuación, se conceptualizará sobre la investigación y su realidad en el aula:

La lectura se balancea entre una concepción tradicional, que normalmente prepondera en la clase; y una concepción más elaborada y compleja, que es a la cual se espera llegar.

Con respecto a la primera concepción, Dubois (2012) expone que el acto de leer implicaba recibir ideas e información normalmente proveniente de un libro, del cual se extraían cosas que se ignoraban, algunas quedaban y otras se perdían. Era un rol totalmente pasivo. Esta idea se corrobora en el modelo ascendente, definido y sintetizado por Solé (2011); en esta perspectiva, la lectura se explica como un mero acto decodificador, sin posibilidad inferencial y cuya comprensión radica en que se puedan entender los componentes formales que presenta un texto (significados de las palabras, orden gramatical, etc.).

En contraste a esto, a lo largo de la investigación se fue reelaborando lo que se entendía por leer. Surgieron diversos aportes desde enfoques tales como el psicolingüístico, cuya contribución radica en proponer que el significado no surge del texto, sino que este es construido por el lector a partir del dialogo entre lo que está escrito y su propio bagaje empírico, rol activo.

Esto último se podría enmarcar y ampliar a partir del modelo descendente, Solé (2011), que dota a la lectura de una mecánica contraria al modelo arriba mencionado (ascendente), pues se

entiende que el proceso inicia desde quien lee, teniendo en cuenta su contexto y saberes previos, él formula hipótesis que comprueba cuando va al libro, construye el sentido de este a partir de su conocimiento, entonces sucede allí un proceso inferencial.

Con respecto al contexto, rol activo del lector y el texto en sí, Rosenblatt (1988) citada por Dubois (2012) formula una propuesta que ayuda a consolidar una concepción más elaborada de la lectura, dicha idea surge desde la literatura y es conocida como teoría transaccional, la cual arguye que:

Se lee de acuerdo con el contexto en que fue escrita la obra y las intencionalidades del autor, en contraparte con el contexto y las intenciones del lector.

Producto de estas condiciones emergen unas motivaciones en el lector que van delineando la comprensión y el significado que extrae de la obra. Se ponen en juego las emociones que se despiertan, lo cual condiciona el sentido que posiblemente el autor le ha impreso a su creación.

Lo anterior sugiere, de acuerdo a Rosenblatt, que no hay significados absolutamente correctos, sin embargo, tampoco hay una total subjetividad sobre el asunto, lo cual implica que es pertinente consolidar unos criterios colectivos que se sustenten sobre la base real del texto.

Con respecto al lector, esta teoría avanza al proponer que este se encuentra en posibilidad de tomar dos posturas: “sea retener (postura eferente) o vivir lo leído (postura estética)” (Rosenblatt, 1988)

En complemento a la teoría transaccional, de acuerdo a Solé (2011), la lectura es un acto diversificado, pues no se lee de una única forma y de manera igual a lo largo de la vida, toda vez que la persona se encuentra en constante evolución, en consecuencia, también hay cambio en el

modo en que el lector se acerca al texto de acuerdo al momento emocional, social, cultural en que se halle.

Esto está ligado en esencia a un tercer modelo, el interactivo (Solé, 1992): este enfoca la atención sobre el lector y su acervo cultural, social, etc. Para que de allí surja el significado. Y aunque ciertamente aporta a la concepción que se busca de la lectura, es necesario seguir la línea argumental que se ha venido desarrollando, para que haya una mayor claridad, toda vez que en la actividad lectora se da la posibilidad de que sucedan los tres fenómenos (ascendente, descendente e interactivo) que consolidados vienen a ser ejercicios decodificadores, inferenciales y críticos.

Del recorrido teórico que se ha efectuado, se observa que el avance de los enfoques marca un camino más amplio y complejo para entender la lectura, y que si bien persisten debates acerca de dónde yace el real significado de un texto (Dubois, 2015), la discusión debe ir decantándose hacia la práctica de enseñanza y los aportes que se pueden extraer de los modelos revisados.

2.2.4 La lectura y su enseñanza

La evolución en torno a lo que se entiende por el proceso lector que ha acaecido de los ochentas hacia acá, de alguna manera refleja la transformación conceptual ocurrida en la práctica producto del proceso investigativo, pues en concordancia con Dubois (2010) el docente pudo ir comprendiendo que parte del problema radicaba en que el estudiante era obligado a enfrentarse a textos que no le decían nada, ya que no existían saberes previos, factores comunes o la experiencia necesaria para que el documento le dijera algo realmente significativo al alumno.

Por otro lado, al concretar posturas más sólidas, fundamentadas desde la práctica, *teoría transaccional*, Dubois consolida una posición más aterrizada al campo de la docencia:

En si la transacción supone entonces un tipo de relación en la que se da un condicionamiento recíproco de todos los elementos que intervienen en ella. Esto quiere decir que el aprendizaje de los alumnos, la intervención del maestro y de los compañeros, el contenido específico para aprender, los materiales didácticos, el ambiente físico y social, todos son elementos condicionantes de la actividad educativa y a la vez son condicionados por ella. (Dubois, 2010. p,113).

Esta idea trasciende la lectura vista como una relación dual, y la lleva a la interacción de una pluralidad de elementos que confluyen en el escenario educativo, dotando de valor cada una de las aristas que se enarbolan en el acto lector. Esta perspectiva brindó aportes para la comprensión y posible resolución del problema, por tanto, clarificó aspectos que permitieron entender la lectura, desde la enseñanza, como una actividad en la que el compromiso del docente y el ambiente influyen al momento de concretar significados.

Lo anterior fortalece una perspectiva en que la lectura, como actividad incluyente y trascendente en el quehacer educativo, se constituye en una disciplina "... y que, por lo tanto, leer es lo mismo que estudiar". (Dubois, 2011. p, 13). Esto supone que incluso la literatura, que en ocasiones es dejada como un elemento alternativo y prescindible, es una herramienta de obtención de conocimientos, y para que tal propósito se logre, es perentorio no solo indagar por componentes formales (personajes, lugares, tiempos, estilo, época) sino que también es enriquecedor hacer revisión "...sobre vivencias, sentimientos, imágenes, emociones, ideas, experiencias surgidas durante la lectura de un texto". (Dubois, 2011. P, 13).

Al otorgar emocionalidad a la actividad lectora, se adicionan dimensiones que edifican una concepción más completa, en la que hay que incluir componentes metacognitivos, estratégicos, automáticos, individuales y sociales, "cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad". (Solé. 2012. P, 59). Esto puede ser visto desde dos caras, uno en el

que la lectura está cargada de una infinidad de variables que inciden en quien lee; y dos, la responsabilidad de la escuela y por tanto del docente en el desarrollo de la misma.

Esto último complementa una idea arriba enunciada de Solé, en la que se comentaba la diversidad de la lectura como un proceso mutable a lo largo de la vida, de allí que en el desarrollo del trabajo sobre vigencia que su abordaje se dé en momentos distintos de la educación. Es decir que una investigación seria que busque ser fructífera debe centrar su atención tanto en los grados de primaria, como en los grados de bachillerato. Es así que se podrá tener un panorama holístico de lo que es la lectura, cómo evoluciona y cómo es pertinente enseñarla de acuerdo a las diferentes etapas escolares.

Solé (2012) lo describe como una suerte de viaje multiforme que desemboca en que el estudiante pueda, a través de la lectura, lograr forjar un ser individual participe de una sociedad atiborrada de información, para lo cual se hace cada vez más perentorio formar lectores críticos, que disfruten el ejercicio lector pero que además se puedan valer de él para sentar posiciones mejor fundadas y elegir autónomamente sus destinos.

En una palabra, la labor docente es primordial en lo que al desarrollo de la lectura concierne, dado que, si bien se está formando con el fin de alcanzar unos logros académicos de corto y mediano plazo, también

“...es necesario aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar. En la época de la sobreinformación, saber leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva es tal vez un bien máspreciado que nunca. Formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento”. (Solé. 2012. p, 50)

Entonces, leer es una actividad que reviste un grado de complejidad que deja muy atrás la concepción tradicional con la que se inició el trabajo; compromete al docente en una empresa

que necesariamente debe ir resolviéndose por partes y en cada uno de los niveles educativos en los que se mueve. Para tal fin, en adelante se enmarca la lectura en términos de la comprensión y crítica.

2.2.5 Comprensión de Lectura

Antes de entrar de lleno en la concepción ahora propuesta, es necesario revalidar que la investigación sustenta la comprensión a la luz de la Enseñanza para la Comprensión, y en especial por la definición que ofrece Perkins citado por Stone (1999), desde la cual se entiende que “Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es “la capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad” (p. 96)

Dicha habilidad flexible coincide con la postura de la lectura como un acto complejo, diverso cuyo fin no se centra en un área de conocimiento, sino que es transversal a todas; cuya funcionalidad trasciende el salón de clases pues es una destreza necesaria para la vida.

La precisión sobre la EpC es pertinente, ya que delinea un sendero por el que debía transcurrir la reflexión, y se justifica dada la eficacia y vigencia de este enfoque que propugna por la transformación y mejora de la práctica y, en consecuencia, por el aprendizaje del estudiante. Y, puesto que lo que se busca es mejorar ambos frentes, la enseñanza y el aprendizaje, desde la lectura, ahora conviene avanzar hacia la comprensión de lectura.

La comprensión y la forma como se llega a ella es algo que ha estado en la mente de los especialistas en pedagogía durante las últimas décadas. En los sesenta y setenta los especialistas en lectura postularon que la comprensión se obtenía como resultado directo de la decodificación. Se argumentó que, si los estudiantes eran capaces de dar denominación a las palabras, la comprensión se generaba de manera automática, sin embargo, los profesores en sus prácticas de

aula se dieron cuenta que no obstante darse el proceso decodificador en la lectura, los estudiantes seguían sin comprender el contenido explícito e implícito plasmado en los textos. Es de esa forma que los docentes volcaron su interés hacia el tipo de preguntas que hacían y qué era lo que realmente estas indagaban. Entonces se descubrió: “que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto”. (Gordillo & Flórez. 2009, p.96)

Como se puede ver, la evolución de la lectura va de la mano con la concepción de la comprensión que se lograba producto del ejercicio lector, así pues, en la década de los setenta y ochenta, las investigaciones en los campos de la enseñanza, la psicología y la lingüística sustentaron que el acto de comprender un texto exige del lector una participación dinámica y activa en la cual se considere el texto como un problema cuya resolución no debe enfrentarse pasivamente. (Gordillo & Flórez 2009)

Autores como Solé (1996) en (Gordillo & Flórez. 2009), amplían el concepto de comprensión de lectura , argumentan que leer:

[...] es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado [...] Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda. (p.97)

Es decir, que la comprensión es producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento para elaborar una interpretación coherente del contenido. (Gordillo & Flórez 2009)

Esto último supone una estrecha relación entre la comprensión y el aprendizaje significativo, en la medida que plantea interacciones de saberes, tal como lo apuntan Díaz y Hernández (2002)

...la construcción del conocimiento (...) es en realidad un proceso de elaboración en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas y conocimientos previos. (p. 32)

Si lo anterior se acepta, implica que hay un proceso que es necesario desglosar en sus partes, para lo cual Pérez (2003), se forma a una idea general sobre los factores que actúan a la hora de leer un texto para que se dé la comprensión. Postula acciones como el reconocimiento del código (decodificación); identificación del tema general y de qué manera este se encuentra sustentado en las unidades de sentido, que a su vez se encuentran correlacionadas, y producto de esa interacción surge un sentido profundo del escrito; también reconoce la incidencia que tienen aspectos como el análisis del contexto en que se produjo la obra, las intenciones comunicativas que existen detrás del escritor y su producción y la intencionalidad contextualizada del lector; y, finalmente, las voces que subyacen al escrito.

En suma, la comprensión parte del intento por lograr una representación acertada de los significados que el texto da en consonancia con la realidad del lector (Díaz, 2002). Para lo cual es necesario poner en funcionamiento una gama de recursos y habilidades cognitivas y psicolingüísticas que le permitan discernir tanto lo que es evidente en el escrito, como sus sentidos más profundos.

La comprensión de textos, entonces, implica toda una actividad compleja de interrelación entre el lector y el texto, en la cual están inmersas las características tanto del uno como del otro, (Díaz, 2002). Estas entran en un juego buscando que el lector no permanezca inerte frente al

documento, ya que, de darse la comprensión, habrá una transformación en la persona producto del juicioso ejercicio que se ha hecho.

Es así, que la construcción se elabora a partir de la información que propone el texto, pero se ve fuertemente influenciada por el ser del lector, toda vez que la representación de significados va a estar condicionada por la realidad de quien lee en contraste de lo que, quizá, el escritor quiso comunicar con el texto, “de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica”. (Díaz.2002, p.275) pues las emociones son distintas. Lo que se puede es estructurar caminos posibles que no desconozcan el potencial sentido original del documento.

Ya se ha logrado hacer un acercamiento hacia lo que es la comprensión y su estrecha relación con la lectura. Se han enunciado los factores incidentes que confluyen para que se logre una lectura comprensiva, esto por medio de un recorrido en el que ha presentado de forma sucinta la evolución teórica que han sufrido las concepciones tradicionales que no solo se anidaban en el pasado, sino que también formaban parte de los imaginarios sobre los que los docentes investigadores se movían.

Ahora bien, se ha leído entre líneas las constantes menciones que se hacen a niveles como el literal o decodificador, lo inferencial e incluso lo crítico como último peldaño en el proceso lector, por tal razón, es necesario repasar dichos estadios que contribuyen a la comprensión.

2.2.6 Sobre la lectura crítica

Antes de teorizar sobre la lectura crítica, y consolidando las concepciones, miradas y creencias sobre las cuales se ha hecho el recorrido teórico, es importante concluir que, de acuerdo a Graciela Pascual (2003) quien parafrasea a Rosenblatt (1994) “... la lectura es una “transacción compleja, recursiva, autocorrectiva y no lineal” (p, 300). De lo cual se vislumbra

que es cíclica, ya que supone una constante interacción entre el texto, el contexto y el lector. Lo anterior, llevado a la luz de las estrategias aquí propuestas implica que se puede abordar la concepción crítica de la lectura, por ejemplo, pero si es necesario volver sobre el nivel literal con el fin de afianzar la comprensión, esto debe ser posible y facilitado por el docente.

Ahora bien, la lectura crítica no desconoce que el significado se construye desde la mente del lector, pero prioriza aspectos sociales y culturales de la comunidad, externos al acto cognitivo de comprender. (Cassany citado por Salazar, 2010, p, 10-11). Esto supone de por sí dar un paso adelante de la comprensión, sin olvidar que esta última es la base que posibilita la criticidad, respecto a esto, la concepción crítica extiende la actividad lectora hacia el contexto, puesto que “...la lectura construye y es construida por el contexto al mismo tiempo”. Cassany (citado por Zárate 2010. p. 12). Entonces es el momento en que entran en juego el entorno del lector, sus circunstancias, sus características sociales y necesidades de aprendizaje con el entorno que ofrece la obra; producto de esto es que el estudiante *flexibiliza* lo que ha comprendido (Perkins 1994), lo lleva a su realidad académica y a su realidad social dándose una aplicación práctica. Es aquí en donde se puede decir que el estudiante ha forjado un punto de vista frente a lo que ha leído, puede seleccionar qué le es útil y de qué puede prescindir. En este sentido se habla de:

La lectura crítico-intertextual / Lectura global del texto que está encaminada a explorar de qué manera un lector toma distancia de lo dicho por el texto y adopta una posición crítica frente a él, lo cual implica el reconocimiento de las diferentes voces que circulan por el texto, lo que el contexto le aporta y lo que le dicen sus propios saberes, en la dirección de elaborar un punto de vista propio. (Dimaté et al., 2010. p. 55)

Con estas definiciones que brindan una noción muy clara frente a lo que es la lectura crítica, se allana la investigación con miras a entender de qué manera se enraíza lo crítico en la base de la lectura comprensiva, dado que son niveles consecutivos más no excluyentes, pues una vez se

ha alcanzado un estadio de criticidad, se tiene que volver constantemente sobre la comprensión para fundar una postura crítica y, a su vez, la comprensión, inexorablemente va desembocar en lo crítico.

Esto implica que, de lograr una mirada crítica, se podrán hacer unos ejercicios en los que se puede organizar una información con frecuencia desordenada y difusa del contexto (Cassany, 2011) para hallar sentidos en medio del tumulto de información que abrumba al estudiante y al docente en los escenarios contemporáneos en que se mueven.

No obstante, la lectura crítica no sucede de forma espontánea, para que se llega a tal grado, es necesario pasar por unos niveles de lectura, por lo que se entiende que el camino para llegar a la crítica es gradual y simultáneo, no necesariamente ascendente. A continuación, se presentan los niveles en cuestión.

2.2.7 Nivel de lectura literal:

También identificado como comprensión localizada del texto (Dimaté & Correa 2010), la lectura literal se entiende como un proceso en el que el estudiante repite lo que ve en la hoja, tiende a concentrar sus esfuerzos en no cometer errores de pronunciación. Es importante tener certeza sobre este nivel ya que es del que parten la mayoría de estudiantes con los que se ha desarrollado el proyecto investigativo.

Es una concepción de la lectura en la que se entiende que el significado reside en el texto mismo, independiente del lector. El objetivo es conocer la manera en que un estudiante comprende el significado de un término, un enunciado o un párrafo y de aspectos gramaticales dentro de un texto específico. Al respecto, “se indaga en tres direcciones: a) Identificación / Transcripción, que se refiere al análisis gramatical y a “significados literales” de unidades menores al texto; b) Paráfrasis, que alude a la “traducción o reelaboración” del significado de un

término o un enunciado mediante el uso de sinónimos sin que cambie el significado literal; y c) Coherencia y cohesión local, que se refiere a dar cuenta de las relaciones sintácticos y semánticas al interior del texto”. (Dimaté et al., 2010. p. 54)

De acuerdo a esto, cuando el estudiante se encuentra en este nivel, realiza una lectura superficial, somera e inicial, sin la cual, sin embargo, no es posible lograr los siguientes niveles que lleven a la comprensión. Esto a raíz de que en este nivel el lector logra unas comprensiones primarias del texto, busca entender las palabras que desconoce, reconoce las estructuras gramaticales, los tiempos verbales e identifica la cohesión y la coherencia del mismo. Una vez ha logrado esto, puede pasar a sus palabras el contenido de lo que ha leído, además de estar en capacidad de brindar una idea básica del tema o los temas que se abordan en lo que lee.

2.2.8 Nivel de lectura inferencial

Se define desde Cassany (citado por Zárate 2010) como la concepción que concibe la lectura como una construcción de significados, resultado de la interacción entre el lector y el texto. En otros términos, se refiere a “La lectura de tipo inferencial / Comprensión global del texto con la cual se busca dar cuenta de aspectos que no están planteados de manera explícita en un texto, a partir de las relaciones que se dan entre los diferentes componentes del mismo. Para el efecto, el lector debe poner en juego sus saberes previos acerca de la disciplina, del texto y del contexto”. (Dimaté et al., 2010. p. 54)

Esto se entiende como una retrospección pero con miras hacia el futuro, pues el alumno se vale de lo que sabe para poder: 1) comprender nuevos contenidos, dado que asocia lo que conoce de antemano con el conocimiento que confronta en el momento; 2) extraer sentidos subyacentes a lo que lee, puesto que trasciende lo literal para comprender significados que no son tan obvios en la lectura literal, y; 3) plantear hipótesis sobre un texto, ya que, a partir de los dos puntos

anteriores, está en capacidad de suponer y adelantar lo que posiblemente va a suceder en el documento que lee.

Entonces, el pensamiento inferencial es una habilidad ineludible en el abordaje de textos que demandan la identificación de mensajes que no se muestran de forma explícita en un texto y la inferencia es referida a una conclusión basada en experiencias otorgadas desde el contexto del lector.

El pensamiento inferencial es la capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso o en un evento (McNamara, 2004); y, la inferencia, una conclusión a partir de la unión de las pautas lingüísticas, las experiencias en el contacto con la cultura y los sucesos que ofrece el mundo. (Flórez et al.; 2007, p. 105)

Estos niveles de lectura comprensiva y crítica se enmarcan en una planeación soportada en la EpC, por ende, es necesario desarrollar los sustentos teóricos que la validan a la par de algunas estrategias puntuales de lectura. Ambos conceptos serán considerados a partir de propuestas teóricas de diversos autores que aportarán a la discusión con el fin de contribuir a la posible solución de la situación problemática.

Bajo esta luz, un eje transversal que emergió como componente que posibilita niveles (literal, inferencial y crítico) de lectura más complejos, profundos y eficaces dentro de escenarios académicos y sociales, es la metacognición, toda vez que esta no solo está presente en la lectura, sino que también es una constante en los procesos de aprendizaje entendidos desde la enseñanza para la comprensión.

2.2.9 Metacognición y lectura

La metacognición es un elemento recurrente que sucede cuando hay un eficiente proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina o contenido, pues es un factor determinante que

diferencia las comprensiones reales versus los aprendizajes pasajeros. Esto sucede en la medida que el aprendiente trasciende del mero hecho memorístico automático que prepara para una sola clase, hacia un estadio en el que se hace tan consciente de lo que aprende como de la forma en que mejor lo aprende.

Así mismo, Romero y Pacheco (2005) afirman que la metacognición es el conocimiento de los propios procesos cognitivos y cómo el conocimiento de tales dinámicas influye al enfrentarse a una tarea determinada. Por ende, las operaciones metacognitivas son: la planeación, la autorregulación y la evaluación. En primer término, la planeación requiere de la selección de unas estrategias apropiadas; mientras que la autorregulación es el monitoreo y control para lograr la solución de dificultades. Y, finalmente, la evaluación valora los procesos reguladores. Desde el punto de vista de la lectura comprensiva, esta autoexploración en tres momentos coincide con la manera en que se aborda el texto con ciertos preconceptos y métodos establecidos; la forma en que durante la lectura el sujeto conscientemente va y viene sobre el texto; y, cómo ese abordaje antes y durante la lectura le fue efectivo para lograr o no la comprensión.

Entonces, la metacognición supone procesos más profundos en el afianzamiento de un determinado aprendizaje, indaga a la par por el objeto de conocimiento y por los caminos por los cuales se logra llegar a él. Hay una doble dimensión. “La primera está referida al conocimiento que se tiene sobre el propio conocimiento, es decir, el conocimiento que posee una persona sobre sus procesos cognitivos y cómo influyen éstos al enfrentarse a una tarea. La segunda tiene que ver con la regulación de la cognición. Esta última dimensión incluye los procesos reguladores que conducen a desarrollar estrategias cognitivas cada vez más estables”. (Flórez R. 2005, p.20). Con respecto a esto último, se entiende que esta dimensión ahonda sobre las tácticas, las formas, las maneras, las herramientas y los caminos de los que se vale el estudiante reflexiva y conscientemente. Y es sobre este punto que se va a centrar la atención, ya que coinciden con las

estrategias que se van a exponer abajo, además de que se correlacionan con los niveles inferenciales y críticos.

Con respecto a la metacognición y el nivel inferencial, se da una conexión cuando "...el sujeto (*estudiante*) logra enfocarse en las palabras aisladas (independientemente de lo que representan) y atiende a su forma, reconociéndolas visualmente y decodificándolas. Además, se enfoca en las características formales de las palabras (los elementos que la componen y la combinación de los mismos); esto puede ser útil para la habilidad de disociar las palabras de su significado, facilitando la adquisición de la lectura". (Blachman, 1994, citado por Flórez. R, 2005. p.18). De esta acepción se entiende que la habilidad de asociación entre palabra y sentido, puede ser identificada como la capacidad de abstraer el significado de un determinado texto y, a su vez, cotejarlo con otros documentos. Esto requiere de unos estadios de autoconocimiento y eficiencia lectora, que apuntan a sortear un escalón más hacia la lectura comprensiva y crítica.

De lo anterior se comprende que la lectura crítica y comprensiva son posibles cuando hay una consciencia más elaborada del sentido que subyace al mero acto de decodificación y relación entre significado y significante, estas suceden cuando, interpretando a Poglioli (1998) citado por Flórez (2005), producto de la conexión entre metacognición y lectura, se conoce el objetivo de la lectura *per se*, asociado, además, a "...la manera de proceder para alcanzar los propósitos y la regulación del proceso mediante la autorrevisión de la comprensión, empleando apropiadamente estrategias de lectura para facilitar o remediar las fallas de comprensión". (Flórez R. 2005, p.20)

Aquí sobresale un elemento esencial que no había sido mencionado, y es la consciencia de la lectura, cuando el estudiante comprende qué es la lectura, además de ejecutar la acción de leer, va a comprender que en ella están envueltos todos los elementos con los que se inició el marco conceptual, de los cuales vale la pena rescatar que es una habilidad para la vida misma.

En cuanto a esa percepción, Solé (2012) apunta a que si se da una metacognición a la par de procesos lectores complejos, el lector encuentra un propósito para la tarea (lectura) –propósito que, como se ha dicho, trasciende el ámbito escolar-; establece estrategias adecuadas para cumplir sus objetivos, esto de acuerdo a sus propias habilidades; monitorea el camino en busca de aciertos y fallas para resolverlos y, eventualmente, evalúa sus resultados y la manera en que ha llegado a ellos. El aspecto metacognitivo se fortalece cuando el estudiante es capaz de revisar el proceso anteriormente descrito y descubre qué estrategias le han favorecido para lograr la comprensión o crítica lectora, aún más, las potencia y las trasciende a toda su vida académica y cotidiana.

En este sentido, Flavell (1979 citado en Romero, R. 2005) se refiere a la lectura como un proceso activo en el cual un lector interactúa con el texto para construir significado. “En la construcción de significado es importante la conciencia del lector y el monitoreo durante el proceso de comprensión. Esta conciencia y el monitoreo se denominan metacognición.” (p.20)

Para que estos procesos sucedan efectivamente, la autorregulación debe trabajarse a la par de los mismos. La autorregulación se refiere entonces “a todas aquellas actividades relacionadas con el control ejecutivo cuando se hace frente a una tarea cognitiva, como son las tareas de planeación, predicción monitoreo, revisión continua, evaluación etc. Actividades que un aprendiz realiza cuando quiere aprender o solucionar un problema.” (Díaz & Hernández. 2002. p. 246). El problema, en este caso, que convoca a profesores y estudiantes, es la mejora de los procesos lectores desde la práctica.

En síntesis, la metacognición es la capacidad que tenemos para autorregular nuestro propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso y evaluarlo. (Salmon. 2014). Esto se conecta con las estrategias que a

continuación se exponen, ya que como se verá hay multitud de coincidencias conceptuales entre la teoría revisada y la práctica efectuada.

2.2.10 Estrategias para la comprensión de lectura

Antes de revisar algunas estrategias, es relevante acotar que estas deben tener unos propósitos claros, unos objetivos bien definidos, las acciones que se organizan para lograrlos, y la manera en que se van a evaluar (Solé, 2015).

Con esto en mente, las estrategias cobran importancia pues, en concordancia con Palincsar y Brown (citado en Solé 2005) “la comprensión depende de las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende, para proceder y solucionar el problema con que se encuentra.” (p.61)

Una estrategia que desglosa el posible camino para lograr una comprensión real, la manifiesta Solé (2002) apoyada en la idea de Palincsar y Brown (1984) desde su investigación pedagógica, consiste en: lectura antes, durante y después.

Antes de la lectura: estas consisten en hacer predicciones, proponer hipótesis a partir de títulos fragmentos o imágenes del texto. Expone que el maestro es inicialmente el modelador, pero que paulatinamente debe asignar esta responsabilidad a los mismos estudiantes para que sean ellos quienes formulen preguntas y creen sus propias hipótesis; estas predicciones eventualmente deben ser corroboradas o replanteadas por los mismos alumnos, ya que es fundamental que ellos descubran sus fallas y aciertos. En esta parte se evidencian los saberes previos, que sirven para acercar el lector al texto y garantizar una mejor comprensión.

Durante la lectura: consiste en realizar seguimiento a lo que se está leyendo a través de preguntas y diálogos que propendan por un nivel inferencial, esto quiere decir que en el mismo momento se busca no solo la decodificación del texto, sino que, además, sea posible contrastarlo con otros documentos o hechos conocidos. “Se trata de que el lector pueda hacer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y que se implique en un proceso activo de control de la comprensión” (Solé. 2002. p, 103)

Después de la lectura: en este estadio se apunta a que el estudiante siente una postura crítica, esto gracias a las relaciones que se espera establezca entre lo leído y su propio contexto sociocultural. Además, discute sobre la idea central del documento y lo conecta con otros textos que haya trabajado. Partiendo de esto, está en posibilidad de proponer ideas y tesis que trasciendan el libro. Toda vez que “para comprender (y para aprender) necesitamos atribuir un significado personal al nuevo contenido, relacionarlo con nuestro conocimiento previo.” (Solé. 2011. p. 52)

Sobre los tres momentos abordados es conveniente precisar que las preguntas que hilan el proceso son un factor primordial del éxito o el fracaso de la estrategia, pues de acuerdo a Bauman citado por Solé (2002) se “...afirma que las preguntas que motivan la predicción mantendrá a los lectores absortos en la historia, lo que contribuirá en su comprensión” (p. 96) y no solo la predicción, sino los cuestionamientos que se formulan durante y después son esenciales para guiar una lectura comprensiva.

Por otra parte, si bien prestar atención a los tiempos en que sucede la lectura es fundamental para afianzar una comprensión de lectura efectiva, también resulta clave plantear el acercamiento a diferentes tipologías textuales, ya que esto les va a permitir ampliar la gama de documentos en los que pueden indagar. En esta medida se familiarizan con los distintos géneros discursivos, identifican sus estructuras, las intenciones comunicativas, los sentidos que los

envuelven, y podrán disponer de más fuentes documentales que fortalezcan el nivel inferencial y crítico al que se espera lleguen.

A propósito de esto, Pérez reivindica la lectura de obras literarias, fábulas, cuentos y poemas, pero agrega la relevancia de indagar en otro tipo de documentos de corte técnico o científico:

La lectura de estos textos, si bien tiene mucha importancia (textos literarios), deja de lado otros aspectos como, por ejemplo, la argumentación, propia de otros tipos de texto como el ensayo o el texto científico, o la exposición de información propia del texto periodístico. (Pérez. 2003, p.12)

En suma, “para el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión de lectura, también es preciso llevar a cabo actividades que promuevan el reconocimiento de estilos, de los distintos géneros de lectura en la escuela, y de las estructuras típicas de textos comunes, como las narraciones, los textos informativos, descriptivos, argumentativos y los poemas, en actividades como la lectura compartida.” (Flórez. 2006. p. 124).

Con esta mirada parcial sobre la imperante necesidad de indagar en textos de distinta índole (tipología textual) como posibilidad de acercar al estudiante a la comprensión de lectura, se deja la puerta abierta para indagar sobre las oportunidades que por dicho camino se puedan dar, no obstante, ahora se dispone la ruta para ahondar por una vía aledaña, la revisión de textos literarios, toda vez que lo expresado no contraviene con la teoría transaccional, sino que la complementa en la medida que, de acuerdo a dicha postura, la labor docente consiste en revestir la literatura de la rigurosidad de una disciplina. En una palabra, identificar desde la obra literaria la multiplicidad de elementos que dan cuenta del pasado, narran el presente, advierten el futuro y describen la naturaleza humana y social.

De allí se entiende que la literatura y la comprensión son elementos inherentes a la práctica educativa, entonces es conveniente revisar su pertinencia y relación acorde a las estrategias que aquí se están discutiendo.

2.2.11 La literatura y la comprensión

Teresa Colomer (2005) habla de la importancia de la enseñanza de la literatura tanto en la infancia como el bachillerato, dice que gracias al acercamiento de la lectura literaria los niños y jóvenes desarrollan capacidades para interpretar e inferir gracias al lenguaje rico en metáforas y analogías.

Además, “La comprensión de lectura en las actividades alfabéticas iniciales descansa, de manera importante, en el aprendizaje de vocabulario nuevo” (Ellery. 2005. p, 123)

También afirma que en la primera infancia los niños desarrollan la capacidad de inferir a través de la imagen del texto álbum, ya que es una herramienta de comprensión de lectura , a través de la cual los niños en edad temprana ubican marcas textuales en las imágenes que leen.

Esto lo sustenta, arguyendo que el acercamiento a las estructuras narrativas es una de las bases para que distingan otras estructuras más complejas como las argumentativas. Para esto, los maestros deben escoger las lecturas apropiadas para las edades y se deben proponer lecturas de calidad literaria como los clásicos de la literatura.

En este sentido es importante no perder de vista las emociones como móviles de conocimientos y motivaciones, es trascendental que los textos que se trabajen con los alumnos realmente despierten algo en ellos, de lo contrario cualquier estrategia será infructuosa. El meollo no radica en la elección de un material cercano a ellos (de calidad literaria dudosa), sino en cómo el profesor logra que un texto de cierta complejidad tenga sentido para el estudiante en concordancia con su realidad.

Estos postulados generales encuentran su asidero en el aula, entonces, es necesario llevar la teoría a este espacio, recoger los conceptos y revisar las posibilidades que se ofrecen para el trabajo desde la práctica.

2.2.12 Comprensión de lectura en el aula

Desde Ellery (2005), se proponen una serie de actividades cotidianas que se deben implementar en todas las asignaturas para mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes, entre ellas está:

Realizar la *lectura en voz alta* modelada por el maestro quien como ejemplo para los estudiantes lleva lecturas reflexivas haciendo inferencias y explicando vocabulario. Esta “Lectura en voz alta fomenta un sentido de comunidad y crea un ambiente en el aula en el cual la lectura es importante. Los libros adecuados para leer en voz alta son aquellos que tienen ilustraciones, cuentos cortos, libros con capítulos, escritos de alumnos, libros de ficción y de no-ficción.” (Ellery 2005. p, 49)

Lectura colaborativa, es decir que comprenden lecturas en el trabajo conjunto y reflexionando en grupo. Con relación a esto, en el texto Escuelas para Pensar, Bruner (1995, citado en Flórez Romero, R., Arias Velandia, N., & Guzmán, R. J. 2006) se da una idea de cómo la lectura compartida es favorable para reforzar las tareas de lectura tanto en el bachillerato como en la primaria. “El programa que se describe allí se llama enseñanza recíproca, y se desarrolla en sesiones de lectura turnada entre varios estudiantes: al finalizar cada turno, la persona que leyó debe formular una pregunta pertinente al contenido leído, y los demás deben responderla entre todos” (p, 124). La dinámica es dirigida en principio por el maestro, luego le delega la responsabilidad a un estudiante y de a pocos todos se van involucrando activamente en el proceso.

La *lectura guiada* enfatiza en las particularidades de los estudiantes: busca solución a sus dificultades específicas y necesidades, además de que potencia sus intereses. El docente es el orientador del proceso.

Lectura independiente y autónoma. El estudiante evidencia sus intereses de acuerdo al nivel en el que se encuentra, lee a su ritmo. Los estudiantes eligen el tipo de texto que les interesa leer con los lineamientos que se han establecido en la clase.

Es claro que las estrategias son una herramienta que facilita la comprensión, no obstante, el rol del maestro en el uso de dichas didácticas en el aula, requiere y depende del compromiso que halla con el saber pedagógico y con los estudiantes. Parte del éxito se funda primero en el conocimiento disciplinar que tenga de la materia que enseña; segundo, en qué tanto sabe acerca de los estudiantes no solo en el rubro académico sino también sobre sus intereses y conocimientos para desde allí abordar la lectura. Finalmente, a esto se le suma el manejo de las estrategias pedagógicas que promuevan ambientes de aprendizajes comprensivos.

Lo anterior abre la necesidad de realizar un apunte final que corresponde al rol del docente y su compromiso con el desarrollo de la lectura, esto en sintonía con las problemáticas y los objetivos que han delineado en el marco teórico.

2.2.13 El docente y la lectura

A propósito del conocimiento didáctico mencionado arriba, Lerner. (2001) agrega que tal conocimiento de la enseñanza del lenguaje entendida como una transposición didáctica, admite que para enseñar a comprender textos no solo se requiere de un profesor que conozca de literatura, sino que además sepa trasladar ese conocimiento para lograr un aprendizaje comprensivo. Entonces, el maestro que enmarca la lectura en proyectos de aula con objetivos

claros, en donde la comprensión de lectura sea enseñada y no solo evaluada a través de estrategias empleadas por él, estará cada vez más cerca de mejorar su práctica.

En síntesis, las estrategias y todo lo que ellas implican, comprometen al docente investigador en una labor de reflexión en torno a las aristas que componen el acto lector: modos de abordar el texto, tiempos en que sucede la lectura, ambientes en que ocurre, formas y tipologías textuales, y emociones que allí se suscitan, han entrado a hacer parte de la reflexión y el cambio paulatino de la práctica, esto surgido a partir del problema inicialmente planteado alrededor de la lectura. De aquí germina una meta que es tanto horizonte como camino, pues llama a que el docente debe formarse en el saber hacer (Dubois 2010), es decir, en todo lo que se refiere a la práctica de enseñanza en el área, para lo cual es preciso que se alcance una comprensión profunda de cómo se lleva a cabo el aprendizaje en general y el aprendizaje de la lectura y la escritura en particular. Solo mediante esa comprensión se podrá saber cuándo y cómo actuar para que la intervención sea propicia al desarrollo de esos procesos.

Hasta este punto se ha abordado de manera larga y tendida la lectura a la luz de la comprensión, las estrategias que la favorecen y cómo lograrla desde el proceso de enseñanza aprendizaje. Además de hacer un paneo en torno al rol de docente investigador con relación a la mutación de sus prácticas sustentadas desde el recorrido teórico hecho. Sin embargo, y producto de este trabajo, se ha visualizado una certeza emergente, un logro posible y una realidad inexorable. La certeza surge desde la investigación y tiene que ver con la metacognición y la importancia que esta tiene para que se dé la consecución de la lectura comprensiva. El logro posible consiste en la oportunidad de llegar a la lectura crítica con el propósito de consolidar estudiantes que piensen mejor su contexto y construyan proyectos de vida nutridos en la lectura. Y, por último, la realidad ineludible es la transformación del quehacer docente en favor de su propia práctica, como consecuencia de la investigación y en beneficio de la enseñanza.

Capítulo III

3. Metodología

3.1 Enfoque de la investigación

El marco metodológico de la presente investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo con el cual se hace viable el estudio y discernimiento de fenómenos sociales, como lo plantea Hernández, Fernández y Batista (2010) “La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los humanos y sus instituciones.” (P.44)

En este caso particular, reflexionar en torno a los hechos que acontecen en las aulas de los docentes investigadores, quienes inmersos en su propio entorno investigativo, lograron analizar y comprender la influencia de sus prácticas de enseñanza en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura . Así, el enfoque cualitativo permitió estudiar las dinámicas de aula de tal forma que se pudo interpretar hechos en el contexto natural, con una visión argumentada teóricamente para generar saber pedagógico. Como lo plantea Hernández, Fernández y Batista (2010):

El proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en "reconstruir" la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido. (p. 9)

Desde esta perspectiva la investigación cualitativa posibilitó la recolección de datos a través de la observación directa materializada en los diarios de campo, encuestas, café mundial, reflexiones individuales y colectivas, que permitieron evidenciar las falencias y fortalezas en los procesos de comprensión de textos, de igual manera las concepciones que tenían los maestros de

lectura y de cómo esto, influía en la enseñanza y por ende en la forma como comprendían los estudiantes. De esta manera el estudio cualitativo en esta investigación permitió reconocer las diferentes perspectivas de los estudiantes y profesores con relación a los procesos de comprensión de lectura, para obtener así información de la cual se alimentaron las diferentes fases de la investigación y con las cuales se reconoció una realidad institucional, en palabras de Mertens, 2005 (citado en Sampieri 2003) “En las investigaciones cualitativas la reflexión es el puente que vincula al investigador y a los participantes” (p. 43). Desde esta perspectiva el análisis de las experiencias del investigador, objeto de investigación de su propia práctica se logra en la interacción con sus pares, estudiantes y la realidad que lo circunda. En palabras de Hernández, Fernández y Batista (2010) “el investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado”. En esta medida esta investigación tiene un enfoque cualitativo porque no se pretende corroborar teorías sino se parte del análisis de datos que permiten la formulación de interrogantes de tal forma que sean resueltos para lograr comprender esa realidad e intentar transformarla.

3.2 Alcance de la Investigación

Para definir el alcance de este estudio, los docentes investigadores realizaron un rastreo de la literatura existente en torno al problema y el enfoque de la investigación, en este sentido

Fernández Hernández y Batista (2010) plantean el siguiente cuestionamiento:

¿De qué depende que nuestro estudio se inicie como exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo? La respuesta no es sencilla, pero diremos que fundamentalmente depende de dos factores: el estado del conocimiento sobre el problema de investigación, mostrado por la revisión de la literatura, así como la perspectiva que se pretenda dar al estudio.

De ahí que, el alcance descriptivo propuesto, se relacione directamente con el diseño de investigación acción y enfoque cualitativo, en tanto, la descripción que se plantea está ligada a la reflexión continua y a la actitud propositiva de los investigadores quienes además de retratar los hallazgos, describen los fenómenos que permiten entender las dinámicas de aula y evidenciar la renovación de las actuaciones de los maestros, quienes investigaron su propia práctica con el fin de transformarla. Así, el alcance descriptivo da lugar al cumplimiento de los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación.

En este orden de ideas, el alcance es definido a partir de los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010) quienes afirman que: “Los estudios descriptivos buscan 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). En concordancia, este trabajo de investigación presenta una descripción analítica de cada uno de las variantes que surgieron de la reflexión pedagógica de los docentes investigadores alrededor de la enseñanza, aprendizaje y pensamiento, así, desde el eje curricular que posibilitó la descripción de la transformación de la práctica, iniciando desde el reconocimiento del contexto, las metodologías de los docentes en cuanto a su planeación, los ambientes de aprendizaje y las perspectivas en relación con los procesos de comprensión de lectura, las cuales se modificaron a medida que el enriquecimiento conceptual aportaba al saber pedagógico, saber que no culmina con esta investigación sino que deja abierta la discusión para suscitar en otros docentes con inquietudes similares, espacios de reflexión e investigación alrededor de la práctica de enseñanza en relación con los procesos de comprensión de lectura.

Adicional a esto, también se dilucida un alcance propositivo, puesto que hay propuestas específicas de acción y toma de decisiones pedagógicas orientadas a la solución del problema de

investigación, ya que se llevaron a cabo una serie de estrategias que buscaron promover la comprensión de lectura a la par de la mejora de las prácticas de enseñanza a través de la reflexión constante.

3.3 Diseño de la investigación

Si bien, durante años en la educación se percibió un estancamiento, en el que los maestros entendían la docencia como una elemental transmisión de conocimientos preestablecidos y estáticos, donde aparentemente no había nada más por crear ni sobre lo cual investigar, en años recientes estudiosos de la pedagogía han evidenciado que la educación es un proceso dinámico, se presentan al docente nuevos retos por superar y para los que debe estar preparado, se trata entonces de generar una visión diferente de su labor, la pretensión es que el aula de clase se empiece a ver como un laboratorio de investigación y que a partir de procesos reflexivos se busque día por día una mejora en las prácticas de enseñanza, en palabras de Restrepo (2004)

La adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica, es el resultado de un ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica, que puede realizarse espontánea o sistemáticamente. Si se hace de manera sistemática y rigurosa, constituye un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las aulas. (p. 47)

De igual forma, Restrepo (1997), aduce que “La investigación-acción educativa busca desarrollar teorías operacionales, estrategias de acción práctica a partir de la comprensión de las teorías tácitas de los docentes que deben hacerse expresar y modificarse por medio de la reflexión y la práctica” (p.90). Es así que la investigación acción, sea un método que permita al profesor deconstruir y reconstruir sus saberes pedagógicos a partir de los procesos reflexivos y la transformación de la práctica, estos deben generarse y llevarse a cabo al interior de su propio

contexto y de sus agentes participantes. En esta misma línea, para Elliott, (citado en Parra, 2002) “La comprensión de los procesos educativos únicamente es posible desde dentro de los contextos educativos mismos, a partir de la comprensión de los propios actores” (p.119). En este sentido, Elliott (2000) expone que la I-A (investigación-acción) dentro del marco educativo, se direcciona hacia el análisis de problemáticas en la práctica y el acontecer cotidiano experimentados por los docentes, más que a los problemas que desde la teoría son definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento.

Así pues, la investigación – acción se concibe y se gesta dentro del aula misma de clases tomando como punto de inicio la reflexión constante del profesor frente a los procesos inmersos en su práctica, con el fin de comprenderla y a partir de dicha comprensión, ir la transformando y adaptando a las necesidades contextuales de la misma y donde se encuentran adheridos diferentes actores sociales. En concordancia con lo anterior, Kemmis (1988) define la investigación acción como:

(...) una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) Sus propias prácticas sociales o educativas, b) su comprensión sobre las mismas, c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas). (p.9)

Donde además se caracteriza por ser un proceso que es según Kemmis y McTaggart (1988); participativo, cíclico, colaborativo, creador de comunidades autocríticas, orientado hacia la promoción de la reflexión crítica sobre la práctica. De acuerdo con estos autores, la investigación- acción se desarrolla en diferentes ciclos, los que, a su vez, se conforman por cuatro elementos fundamentales que el docente en búsqueda de la transformación de sus prácticas y en pos del mejoramiento de las mismas debe seguir; planificar, actuar, observar y reflexionar. Kemmis y McTaggart (1988) (fig. 1)

La investigación-acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele hacerse en la vida cotidiana; y significa utilizar relaciones entre esos momentos distintos del proceso como fuente tanto de mejora como de conocimiento. (p.16)

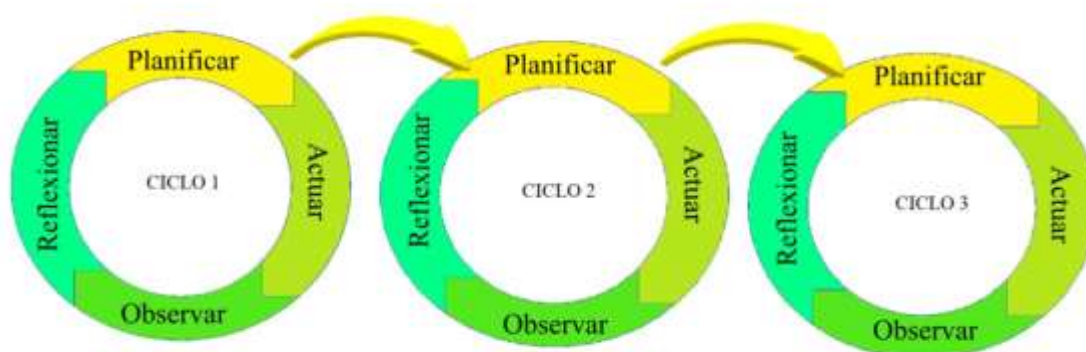


Figura 3. Ciclos de investigación acción. Esquemas elaborados por el grupo de investigación a partir de los planteamientos de Kemmis (1988)

En consecuencia, los docentes investigadores del presente proyecto, a partir de sus reflexiones sobre los anteriores cimientos teóricos, adoptaron la investigación – acción como el diseño metodológico adecuado que permite un acercamiento introspectivo en torno a sus prácticas de enseñanza facilitando a su vez realizar una intervención efectiva en su aula a las problemáticas que en el devenir académico institucional se presentan en torno a la lectura y sus diferentes niveles (literal, inferencial y crítico).

3.4 Población

3.4.1 Contexto

Dentro de todo proyecto investigativo, inciden de variadas formas (favorables o desfavorables) una serie de variables que necesariamente deben ser tenidas en cuenta. Siendo tal la multitud de aspectos que conforman el contexto, es relevante definir los componentes que guardan una relación directa con la intervención pedagógica, toda vez que, como afirman Flórez, Castro, & Arias (2009) los factores externos suponen una importancia sobre el sujeto investigador y el objeto investigado.

No es distinto para el caso de la IED La Pradera, lugar en el cual confluyen una serie de circunstancias que tienen impacto sobre el trabajo investigativo. Elementos que ayudan a comprender la realidad de la comunidad educativa con miras a pensar y efectuar acciones propicias que cualifiquen los procesos de lectura comprensiva y crítica. Por lo cual en adelante y atendiendo al propósito del proyecto se definen los ejes contextuales sobre los cuales se va a trasegar: contexto local, familiar, institucional y de aula.

3.4.2 Contexto local

La Institución Educativa Departamental La Pradera se encuentra ubicada en el corregimiento que lleva su mismo nombre perteneciente al municipio de Subachoque, este se encuentra ubicado en la provincia denominada Sabana de Occidente, limitando al oriente con Tabio, al nororiente con Zipaquirá, al noroccidente con Supatá, al norte con Pacho, al occidente con San Francisco, al sur con Madrid, al suroriente con Tenjo y al suroccidente con el Rosal. La mayor parte de su extensión se encuentra ubicada en el área rural.

La Pradera, se localiza a 9 km del casco urbano, allí se encuentra la sede principal de bachillerato lugar donde se llevó a cabo la investigación por parte de uno de los docentes y la sede B, además cuenta con cinco sedes rurales localizadas en las veredas: Cascajal, El Tobal,

Rincón Santo, El Guamal y La Unión (PEI, 2017), estas dos últimas también fueron parte de la población en la que se realizó el trabajo investigativo.

3.4.3 CONTEXTO FAMILIAR

Dentro de las familias que habitan el corregimiento, es preciso señalar que existe una base de ellas que son oriundas de la región o ya llevan años viviendo allí; mientras que, por otra parte, existe un grupo importante de familias que han llegado a la zona en busca de oportunidades laborales, se emplean como cuidadores de fincas dependiendo de la temporada de cultivos que esté en apogeo.

Se entiende, entonces que, la principal fuente de producción que sustenta la economía de estas familias está en el sector agrícola y en un porcentaje menor, los padres y madres se desempeñan en oficios como negocios locales (panaderías, restaurantes, tiendas) o en el transporte intermunicipal.

Numerosos hogares que habitan La Pradera son reconstruidos a partir de familias monoparentales, cohabitando, bajo el mismo techo, miembros de familias distintas, dicha convivencia se da bajo el esquema de unión libre.

También hay familias que están constituidas por ambos padres y hermanos; sin embargo, en un porcentaje módico la figura del padre está ausente, siendo reemplazado por el rol del padrastro. Asimismo, se encuentra dentro del núcleo la participación de otros familiares: abuelos, primos, tíos, etc. (Encuesta sociodemográfica 2016)⁵

⁵ Encuesta sociodemográfica IED La Pradera. (2017) recuperada en https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdws48YP2GVOB_J6Eer7Jq6jHxankBBiR_CL0akVNJSrtzWjg/viewform?vc=0&c=0&w=1

El nivel educativo de las familias no supera en gran medida la educación básica primaria. Es reducido el número de padres que han obtenido un título de bachiller o tecnólogo y la presencia de profesionales es limitada. El interés por la educación superior es una faceta que recién está tomando fuerza, pues, así como sigue siendo común ver estudiantes egresados desempeñándose en labores del campo, también se ha vuelto usual ver exalumnos viajando a la capital a estudiar algún tipo de carrera.

Estos datos son relevantes para esta investigación, toda vez que permiten hacer un reconocimiento del entorno inmediato del estudiante o microsistema según Bronfenbrenner (1992) y así tener una aproximación al posible origen de las causas que suscitan las dificultades relacionadas con su proceso lector. Estas circunstancialidades que pueden parecer poco relevantes, permiten generar acciones pedagógicas más adecuadas que responden a necesidades contextuales en el marco de los propósitos del docente, para así tomar decisiones formativas orientadas, en este caso, hacia el desarrollo de la comprensión de lectura a la par de la mejora de las propias prácticas.

3.4.4 Contexto institucional

La IED La Pradera es una institución rural que cuenta con 396 estudiantes y un cuerpo docente de 27 profesores. Está integrado por la sede principal o sede A, en la que cursan los grados 6 a 11 de bachillerato con 204 estudiantes, la sede B donde cursan preescolar y los grados de 1 a 5 de educación básica primaria con 86 estudiantes; además cuenta con 5 sedes rurales donde cursan los grados cero y básica primaria.

En adelante se decantarán los aspectos fundamentales sobre los cuales se estructura la vida académica institucional y que además son elementos que es necesario considerar en el desarrollo del proyecto investigativo.

3.4.4.1 PEI

La premisa fundante del PEI de la IED La Pradera “pretende que, utilizando estrategias pedagógicas enmarcadas en el aprendizaje significativo, se constituyan jóvenes integrales con una formación académica acorde con las necesidades de su entorno, capaces de construir un proyecto de vida con sentido humano y responsabilidad social”. (PEI, 2017). Así mismo, el trabajo académico de la institución atiende la propuesta gubernamental (Estándares curriculares, DBA), desde allí surgen las directrices y se apoya el trabajo brindando un espectro sobre el cual la institución se mueve. Esto se evidencia en las planeaciones de aula denominadas rutas pedagógicas que consolidan tanto el modelo pedagógico (aprendizaje significativo) como las políticas de educación nacionales y departamentales.

3.4.4.2 Horizonte institucional

Los siguientes aspectos están tomados directamente de los documentos oficiales de la institución.

Visión: La IED La Pradera del municipio de Subacho se proyecta al 2019 como una institución educativa de carácter público, autónoma, incluyente, líder en la región en procesos educativos de niños, jóvenes y adultos transformadores de su realidad social y cultural a través del fortalecimiento y desarrollo de valores y conciencia ambiental; orientando procesos humanísticos, científicos, tecnológicos, artísticos y deportivos, con sentido de pertenencia y haciendo énfasis en la formación de ciudadanía (PEI, 2017)

Misión: Nuestra Institución Educativa Departamental La Pradera, sector rural del municipio de Subachoque, educa integralmente a niños, jóvenes y adultos, fundamentada en prácticas de enseñanza significativas en diferentes ambientes de aprendizaje a través de la orientación, formación y enseñanza de conocimientos, saberes y valores, atendiendo a las necesidades de progreso socio-económico, cultural y productivo, de fortalecer relaciones familiares y de formar ciudadanos con responsabilidad y compromiso social que adquieran el propósito de mejorar las condiciones de vida personal y de su entorno. (PEI, 2017)

De allí se evidencia que el propósito de la institución es de carácter holístico, pues apunta a una educación integral desde los aspectos académicos y humanos.

3.4.4.3 Énfasis institucional.

Dentro del marco de constante desarrollo y transformación del PEI, una de las preocupaciones que surgió, fue consolidar las habilidades base para el desarrollo integral del estudiante, esto bajo la forma de un énfasis institucional. Durante el año 2017 y principios del 2018, de la mano del grupo investigador, el colegio ha iniciado una empresa en pro de definir una línea de académica significativa para la institución, producto de los avances del trabajo, se estableció que la lectura, la escritura y la oralidad son el énfasis que el colegio requiere.

Este ha sido un beneficio emergente, del cual más adelante se harán las acotaciones del caso, por el momento se señalará que ambos, el énfasis impulsado por el equipo investigador, y el proyecto *per se*, coinciden convenientemente, ya que los dos apuntan a una formación académica – la lectura – que trascienda al ámbito social del estudiante – la vida -.

En este punto es pertinente adentrarse en la labor de unos actantes que han sido mencionados, pero sobre los cuales no se ha efectuado profundización alguna, y son, sin lugar a dudas,

personajes principales de la vida institucional, parte esencial del contexto del que aquí se está hablando y gestores del proyecto investigativo.

3.4.4.4 Los docentes y la institución.

El cuerpo docente con el que cuenta la institución educativa, se conforma por un grupo de profesionales, entre los que se cuentan varios con grado de maestría, algunos en proceso de titulación y uno con un PHD. Se caracteriza por ser un equipo de docentes pequeño en correspondencia al reducido número de estudiantes, sin embargo, esto posibilita que las labores sean más efectivas y personalizadas.

3.4.5 Contexto de aula

En este apartado se hace una caracterización de las aulas de clase de cada uno de los docentes investigadores que ha emprendido un camino lindado por el propósito de transformar sus prácticas de enseñanza desde el mejoramiento de las competencias lectoras de los estudiantes de la institución.

3.4.5.1 Contexto particular sede A

Características generales

En ese espacio académico, la intervención ha sido llevada a cabo por el docente Nelson Bogotá, licenciado en lenguas de la Universidad de la Salle. Cuenta con siete años de experiencia como profesor en el área de español.

Por la orientación profesional del docente, sus prácticas de enseñanza tienden a promover de por sí el desarrollo de la lectura como eje de consolidación de saberes. Así mismo, prima el abordaje de documentos literarios (en su forma textual o cinematográfica) como camino para pulir las habilidades críticas y comprensivas de los estudiantes. Este agrado y empeño por la

promoción de la acción lectora, han permitido que se dé una progresión constante en lo que se refiere a la mejora de las prácticas de enseñanza *per se*.

La sede A corresponde a los grados de bachillerato, está conformada por un número de estudiantes que oscila entre los 200 y los 250 por año. Lo cual permite que rara vez los cursos sobrepasen los 25 estudiantes. Es este el caso del grado once con quienes se ha llevado a cabo la intervención pedagógica desde que cursaban noveno.

Grupo de estudio sede A

Este grupo está integrado actualmente por 21 estudiantes, cuyas edades se encuentran entre los 15 y los 18 años. La mayoría de ellos provienen de familias nucleares, mientras que un porcentaje no menor convive tan solo con uno de los dos padres. Por otro lado, en mínima proporción se hallan casos de jóvenes que viven con sus abuelos o personas distintas a su familia.

Esta circunstancia hace que el grupo de estudio presente variadas características que contribuyen en la construcción de una visión plural desde el contexto específico de cada uno, y desde las particularidades de la edad. Por ende, fue pertinente establecer mecanismos que propendieran por blindar de sentido crítico todas las lógicas que de esta multiplicidad pudieran surgir.

A pesar de que existe en un amplio porcentaje de alumnos en el colegio que manifiestan pocos deseos de continuar sus estudios después de grado once, este grupo en especial se ha distinguido, ya que un número importante de ellos han expresado el deseo de seguir un camino académico profesional. Esto se evidencia en el hecho de que varios de ellos han emprendido estudios en el SENA por iniciativa propia, a pesar de que esto implique un desplazamiento de 15 minutos en bus hasta Subachoque, además de un gasto económico extra.

Este dato no es menor si se tiene en cuenta que el trabajo investigativo apunta a fortalecer una capacidad académica fundamental no solo para el aula de clases sino para la vida, con lo cual ha sido relevante que los estudiantes vayan hallando un sentido funcional y práctico a la lectura. Es decir, el hecho de que tengan intereses que trasciendan el aula, propicia un campo fértil para el desarrollo de una intervención pedagógica con tales ambiciones.

3.4.5.2 Contexto particular sede rural el Guamal.

Características generales

El docente que efectúa la intervención pedagógica en esta sede es el profesor José Miguel Pinto, zootecnista de la Universidad Nacional de Colombia quien cuenta con 8 años de experiencia docente en el área de ciencias naturales y básica primaria. El docente, debido a su formación profesional relacionada con la ruralidad, desde el área de las ciencias naturales, ha permitido incentivar en sus estudiantes el arraigo por su entorno, es así que ha propendido por desarrollar sus clases de una forma práctica, utilizando un lenguaje cercano a su contexto y su cotidianidad. Por otra parte, ha visto en la lectura una herramienta fundamental que le han permitido promover las habilidades científicas en su aula

La sede rural El Guamal, en la actualidad está conformada por 47 estudiantes, distribuidos desde el grado cero hasta el grado quinto, bajo la modalidad de escuela unitaria, ubicados en dos aulas asignadas cada una a un docente. En el aula número 1, se encuentran los grados cero, primero y segundo; en el aula 2 se encuentran los grados tercero, cuarto y quinto. Estos dos últimos grados fueron el objeto de estudio. A pesar de ser una población estable, un buen porcentaje de la misma proviene de diversas zonas del país, principalmente de zonas en conflicto como: Santanderes, Boyacá, Huila y otras poblaciones de Cundinamarca.

Al igual que la sede A, como se hacía mención en líneas anteriores, la principal actividad económica de las familias pertenecientes a la sede, proviene del sector agrícola, sin embargo, una de las grandes diferencias con respecto de las demás sedes, radica en que la mayor parte de los pobladores de la vereda son pequeños propietarios y una proporción menor se dedica al cuidado de fincas lo que constituye la población flotante de la región. La generalidad de las familias pertenece a los estratos 1 y 2 y se caracterizan por ser hogares reconstruidos, donde la figura del padrastro, madrastra y hermanastros es común. En lo referente a la escolaridad, un número significativo de los padres, madres de familia y acudientes de la vereda presentan una escolaridad escasa, ya que no superan los niveles de educación básica.

Grupo de estudio sede rural El Guamal

El grupo en estudio, está conformado por los estudiantes de los grados cuarto y quinto, sus edades oscilan entre los 9 y los 11 años, es un curso pequeño con 9 integrantes, 6 de cuarto y 3 de quinto, todos los estudiantes que conforman estos grados se encuentran en la institución desde preescolar, a excepción de dos estudiantes que provienen de instituciones educativas distritales.

3.4.5.3 Contexto particular sede rural La Unión

Características generales

La docente a cargo de la investigación pedagógica en la sede de la vereda La Unión, es la profesora Alcira Calderón Alonso licenciada en Educación básica con énfasis en lengua Castellana de la universidad del Tolima, cuenta con quince años de experiencia en el área de lenguaje. Las acciones pedagógicas planteadas por la docente se circunscriben a los lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje propuestos por el MEN, logrando una transversalidad con el énfasis institucional : “Lectura, Escritura y Oralidad para la vida”; a su vez, el actuar de la docente funciona de acuerdo al contexto particular de esta aula multigrado en

la que confluyen niños de preescolar a grado quinto, se buscan puntos en común que les permitan aprender en la interacción con los otros. Lo anterior responde al modelo pedagógico constructivista con enfoque de aprendizaje significativo, que posibilita la participación activa y social del estudiante. Desde esta perspectiva se conciben metas que involucren la lectura en los diferentes espacios de aprendizaje.

La escuela Héctor Alfonso Acero, es una escuela rural ubicada en la vereda de la Unión del municipio de Subachoque, la comunidad se dedica al trabajo de la agricultura y la ganadería, la mayoría de los padres de los estudiantes trabajan administrando fincas.

Otro aspecto relevante del contexto particular de esta aula, es que la población a la que pertenecen los estudiantes cambia continuamente de domicilio por causas laborales, hecho que influye en el rendimiento académico de los alumnos, ya que se interrumpen procesos. De igual manera llegan niños de otras escuelas terminando el año escolar o a mediados, con quienes se debe hacer un trabajo de adaptación tanto académica como social.

Grupo de estudio sede rural Héctor Alfonso Acero

En cuanto al contexto lector de los alumnos se ha evidenciado carencia de ambiente lector en los hogares, la mayoría de los padres de familia o acudientes de los estudiantes, no tienen hábitos de lectura, existe desinterés pues lo relevante es aprender a distinguir las letras para desenvolverse en el ámbito laboral.

El contexto escolar, de la escuela de la unión, así como en la del Guamal tienen la modalidad de escuela multigrado, esto quiere decir que en una misma aula comparten estudiantes de diferentes grados, y es un docente el que tiene a cargo de forma simultánea los diversos cursos. En el caso de la unión, la docente, inició el proceso de investigación con 9 niños de grado tercero a grado quinto y actualmente trabaja con 17 de niños de transición a quinto, cuyas edades oscilan

entre los 5 y 12 años. El trabajo autónomo y colaborativo es la base para el manejo de este tipo de escuelas.

3.5 Categorías de Análisis

Teniendo en cuenta que esta investigación tiene un enfoque cualitativo, es imprescindible identificar las categorías que servirán como herramientas para clasificar las unidades de análisis que emergen durante el transcurso de la investigación. En este sentido Restrepo (1997) asevera:

Como la investigación cualitativa no utiliza variables, pero necesita referentes para recoger información y emprender luego su análisis, recurre a categorías. Ciertamente que estas categorías no son rígidas y pueden ser revisadas y complementadas a medida que el proyecto se desarrolla; pero carecer de ellas lleva a improvisación, a recoger más datos de los necesitados y a no saber qué hacer con ellos en el momento de emprender el análisis. Sin duda, en la investigación cualitativa, la definición de categorías conceptuales orientadoras de la observación y del análisis es problema de primer orden metodológico, sea que se haga previamente o a medida que la investigación avanza. Ayudan en esta fase la revisión de la literatura y la observación exploratoria del fenómeno objeto de estudio. (p. 131)

Por lo anterior, a partir de la experiencia pedagógica vivenciada por los docentes investigadores, emergieron una serie de categorías enmarcadas en las distintas dimensiones que hilan la práctica de enseñanza con referencia a la competencia lectora, estas son: para enseñanza: concepción de la lectura y planeación; para aprendizaje, concepción lingüística (lectura literal), concepción cognitiva (lectura inferencial) y concepción sociocultural (lectura crítica); por último, la dimensión de pensamiento es abordada desde la autorregulación.

3.5.1 Dimensión enseñanza

Categoría: Concepción de la lectura.

Antaño, la concepción que se tenía sobre la lectura giraba en torno a la articulación de palabras expuestas en un texto escrito, como un acto mecánico y repetitivo, evaluado principalmente sobre la velocidad que se lograra adquirir en la articulación de las mismas, en la actualidad, esa manera en que la lectura se entendía y era usada en las dinámicas escolares ha cambiado en atención a dos elementos que han permeado el quehacer pedagógico: el primer factor corresponde a las teorías sobre lectura abordadas como soporte de la investigación: por un lado los postulados de Frank Smith (1983) retomados por Solé (2011) y Dubois (2012) brindan un marco de referencia en torno al lenguaje, desde el cual se puede sustentar el valor de los procesos lectores como elemento fundante del hombre para comprender y expresar visiones de mundo desenmarañando el significado de lo que les rodea. En ese mismo sentido, Pérez Abril (2010) argumenta que los propósitos de la escuela, en referencia al lenguaje, son orientados a construir condiciones necesarias para que los educandos ingresen a la vida social y académica de tal forma que a partir de la construcción de una voz propia puedan configurar un lugar en el tejido social.

El segundo elemento que ha trastocado la percepción sobre la lectura es la práctica misma, pues el trabajo en el aula ha permitido que paulatinamente nociones caducas como: *se comprende lo que se lee porque se repite, o que el simple hecho de decodificar ya da cuenta de una buena lectura*, queden obsoletas frente a una visión innovadora en la que se entiende que la lectura es una acción que involucra todo un mecanismo en el que entran en juego, entre otras cosas: el pensamiento del que lee, la intención del autor, el contexto del uno y del otro, las inferencias que surgen y además una serie de emergentes que antaño no eran del todo considerados.

Categoría: Planeación

La labor docente era entendida y limitada a la transmisión de una serie de conocimientos a los estudiantes, de forma estandarizada, alejados estos de una individualización personal y contextual de los mismos, es decir que se impartían dichos conocimientos únicamente desde la concepción docente de forma unilateral. En consonancia a lo anterior, Frida Díaz (2002) expone que:

Los principales problemas, tanto teóricos como metodológicos que ha enfrentado son: presuponer una estabilidad de rasgos de personalidad con independencia del contexto en que se manifiestan; la multidimensionalidad de los métodos de enseñanza y sus dificultades en su operacionalización; la falta de control de variables en el escenario natural; la imposibilidad de conformar grupos de experimentación equivalentes, entre otras (Coll & Solé, 1990 citado por Díaz. F, 2002, p. 14)

En la actualidad, esta concepción ha tenido un giro radical, de acuerdo con Díaz Barriga el profesor deja no solo de ser el centro de la actividad educativa sino fundamentalmente el profesional responsable de la misma, para visualizarlo como un operario en la línea de producción escolar

Es así que la planeación se visualice como un conjunto de acciones, dinámicas y actividades organizadas dentro de un gran propósito pedagógico que varía según sea el objetivo del docente, la ejecución de ésta se encuadra en unos lapsos determinados de acuerdo a la disposición temporal que tenga el profesor. Tal accionar es metódico y secuenciado, pues tiene un fin que se pretende alcanzar. Es en sí una ruta de navegación tanto para el profesor y los alumnos, como para la institución en general.

Hay, por cierto, una serie de factores que se deben tener en mente para la construcción de la planeación, elementos tales como el contexto en que ésta se lleva a cabo, las necesidades de aprendizaje, el paradigma pedagógico de la institución y la perspectiva propia del docente.

Se entiende que la planeación se lleva a cabo en tres momentos, a saber:

El primer momento es la concepción y construcción de la misma. En este estadio, el docente ha realizado un análisis inicial del contexto escolar y social en el que se va a desempeñar, ha identificado las necesidades educativas de sus estudiantes y, a partir de este constructo, establece unas metas a alcanzar a lo largo de unos tiempos específicos. Para el diseño de la planeación tiene en cuenta aspectos como: metas a largo plazo (objetivo anual), mediano plazo (metas de comprensión) y corto plazo (desempeños); debilidades, fortalezas y posibilidades que ofrece el grupo de alumnos con quienes se va a trabajar; también tiene en mente sus propias potencialidades y oportunidades de mejora; y, finalmente, temáticas que se abordarán. Desde estos puntos, plantea una serie de actividades secuenciadas entre sí, pero que a su vez se encuentran hiladas con todos los aspectos previamente mencionados.

El segundo momento es la puesta en marcha de la planeación, allí es cuando el docente ejecuta lo que ha planeado, procurando dar cumplimiento al itinerario y el orden establecidos, sin embargo es factible y, casi inevitable, que surjan emergencias no previstas, por tanto la planeación debe brindar el suficiente espacio para la reflexión, con el ánimo de hacer las modificaciones que sean pertinentes sin trincar la meta que se busca alcanzar, es decir que se pueden reestructurar los caminos, pero la llegada sigue siendo la misma.

El tercer momento consiste en una sistematización que se hace sobre la experiencia surgida desde la realización de la planeación, dado que se valoran criterios como:

Eficacia de la planeación: en este rubro se responden preguntas tales como: ¿se alcanzó lo que se quería lograr? ¿Cómo se alcanzó? ¿Qué no se logró? ¿Por qué no se logró? ¿Cuáles fueron los aciertos y cuáles las falencias?

Modificación de la planeación: con base en la resolución de las preguntas anteriores, se hacen los ajustes necesarios con miras a mejorar la planeación.

Pertinencia de la planeación hacia el futuro: teniendo en cuenta las modificaciones realizadas, se debe contemplar la posibilidad de que la planeación efectuada siga siendo favorable o no para procesos pedagógicos futuros.

Socialización de la planeación: es perentorio que el docente comparta su experiencia con el fin de que se pueda hacer una revisión mancomunada por parte de sus pares académicos, es aquí donde se abre el espacio a la crítica, a las preguntas y la reflexión, con el propósito de realizar ajustes y reconocer en la labor pedagógica un ente siempre cambiante.

3.5.2 Dimensión aprendizaje

Categoría: concepción lingüística/lectura literal

La categoría de nivel de comprensión literal según Pérez (2003) es aquel nivel inicial en el que el lector hace una lectura superficial que le permite captar lo que el texto dice.

En esta medida, en el nivel literal un lector rescata información explícita del texto, localiza hechos y elementos que son evidentes, reconoce y ubica elementos del texto, como el orden de las acciones, sujetos y objetos, lugares y tiempos expresos en el texto, identifica significados de términos en forma literal. En palabras de Gordillo y Flórez (2017). “Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto” (p.97).

De acuerdo a Cassany (citado por Zárate 2010) La concepción lingüística concibe la lectura como decodificación. Es una concepción tradicional de la lectura en la que se piensa que el significado reside en el texto mismo, independiente del lector. Esta guarda correspondencia con

la lectura de tipo literal / comprensión localizada del texto, en la cual se busca conocer la manera en que un estudiante comprende el significado de un término, un enunciado o un párrafo y de aspectos gramaticales dentro de un texto específico. Al respecto, se indaga en tres direcciones: a) Identificación / Transcripción que se refiere al análisis gramatical y a “significados literales” de unidades menores al texto; b) Paráfrasis que alude a la “traducción o reelaboración” del significado de un término o un enunciado mediante el uso de sinónimos sin que cambie el significado literal; y c) Coherencia y cohesión local que se refiere a dar cuenta de las relaciones sintácticas y semánticas al interior del texto”. (Dimaté et al., 2010. p. 54)

De acuerdo a esto, cuando el estudiante se encuentra en esta concepción, realiza una lectura superficial, somera y primitiva, sin la cual, sin embargo, no es posible lograr las dos siguientes concepciones lectoras. Esto a raíz de que en este nivel el lector logra unas comprensiones primarias del texto, busca entender las palabras que desconoce, reconoce las estructuras gramaticales, los tiempos verbales e identifica la cohesión y la coherencia del mismo. Una vez ha logrado esto, puede pasar a sus palabras el contenido de lo que ha leído, además de estar en capacidad de brindar una idea básica del tema o los temas que se abordan en lo que lee.

Categoría: concepción cognitiva/lectura inferencial

Teniendo en cuenta los planteamientos de Sánchez y Flores (2011) la lectura inferencial es un nivel de comprensión que requiere un razonamiento más complejo, ya que en si misma las inferencias son habilidades de pensamiento que le permiten al ser humano ver más allá de lo explícito, comprender un gesto, predecir una conducta o descifrar una intención. Así mismo en la lectura se hacen inferencias para comprender información no explícita del texto, entre ella identificar la idea global, reconocer la intención del autor, deducir el significado de una palabra

desde el contexto, sacar conclusiones a partir de antecedentes descritos, reconocer la secuencia temática así como el tipo de texto entre otras. Así lo afirma Pérez (2003) “Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones etcétera, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto “(p.41).

Desde Cassany (citado por Zárate 2010) se define la lectura inferencial como (...) una construcción de significados, resultado de la interacción entre el lector y el texto. En otros términos, se refiere a “La lectura de tipo inferencial / Comprensión global del texto con la cual se busca dar cuenta de aspectos que no están planteados de manera explícita en un escrito, a partir de las relaciones que se dan entre los diferentes componentes del mismo. Para el efecto, el lector debe poner en juego sus saberes previos acerca de la disciplina, del texto y del contexto”. (Dimaté et al., 2010. p. 54)

Esto se entiende como una retrospectiva pero con miras hacia el futuro, pues el alumno se vale de lo que sabe para poder: 1) comprender nuevos contenidos, dado que asocia lo que conoce de antemano con el conocimiento que confronta en el momento; 2) extraer sentidos subyacentes a lo que lee, puesto que trasciende lo literal para comprender significados que no son tan obvios en la lectura literal, y; 3) plantear hipótesis sobre un texto, ya que, a partir de los dos puntos anteriores, está en capacidad de suponer y adelantar lo que posiblemente va a suceder en el documento que lee.

Categoría: concepción sociocultural/ lectura crítico-intertextual

Lectura crítica es el nivel alto que involucra aspectos cognitivos más especializados pues procura que el lector asuma su propia postura frente al texto, dando cuenta de sus experiencias,

en un ejercicio analítico que le permite establecer relaciones y formular juicios en torno a las ideas plateadas por el texto. Así, la lectura crítica permite ejercicios intertextuales, es decir establecer relaciones con otros textos para fortalecer los argumentos. Según Gordillo y Flórez (2017).

“A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído” (p.98)

Desde esta perspectiva el nivel crítico permite que los estudiantes asuman a partir de su experiencia cultural y social una posición en torno a las ideas que plantea el autor.

En el mismo sentido, la concepción sociocultural de la lectura no cuestiona que el significado se construya en la mente del lector, pero prioriza aspectos sociales y culturales de la comunidad, externos al acto cognitivo de comprender. Cassany citado por Salazar, (2010, p, 10-11). Esto supone de por sí dar un paso adelante de la comprensión, sin olvidar que esta última es la base que posibilita la criticidad, respecto a esto, la concepción sociocultural extiende la actividad lectora hacia el contexto, puesto que “...la lectura construye y es construida por el contexto al mismo tiempo”. Cassany (citado por Zárate 2010. p. 12). Entonces es el momento en que entran en juego el entorno del lector, sus circunstancias, sus características sociales y necesidades de aprendizaje con el entorno que ofrece la obra; producto de esto es que el estudiante flexibiliza lo que ha comprendido (Perkins 1994), lo lleva a su realidad académica y a su realidad social dándose una aplicación práctica. Es aquí en donde se puede decir que el estudiante ha forjado un punto de vista frente a lo que ha leído, puede seleccionar qué le es útil y de qué puede prescindir. En este sentido se habla de:

La lectura crítico-intertextual / Lectura global del texto que está encaminada a explorar de qué manera un lector toma distancia de lo dicho por el texto y adopta una posición crítica frente a él, lo cual implica el reconocimiento de las diferentes voces que circulan por el texto, lo que el contexto le aporta y lo que le dicen sus propios saberes, en la dirección de elaborar un punto de vista propio. (Dimaté et al., 2010. p. 55)

Con estas definiciones que brindan una noción muy clara frente a lo que es la lectura crítica, se allana la categorización con miras a entender de qué manera se enraíza lo crítico en la base de la lectura comprensiva, dado que son niveles consecutivos más no excluyentes, pues una vez se ha alcanzado un estadio de criticidad, se tiene que volver constantemente sobre la comprensión para fundar una postura crítica y, a su vez, la comprensión, inexorablemente va desembocar en lo crítico.

3.5.3 Dimensión: pensamiento

Categoría: metacognición/autorregulación

La autorregulación es una acción metacognitiva que permite a los lectores, reconocer si están comprendiendo o no, y, a partir de ello ejecutar acciones estratégicas que garanticen el cumplimiento de este logro. Diaz y Hernández (2003) afirman que

“la autorregulación se refiere a todas aquellas actividades relacionadas con el control ejecutivo cuando se hace frente a una tarea cognitiva como son las tareas de predicción, monitoreo, revisión continua, evaluación, etc. Actividades que un aprendiz realiza cuando quiere aprender a solucionar un problema.” (p. 255).

La autorregulación, además, sucede cuando el aprendiz se formula preguntas en torno a la manera en que ha llegado a adquirir un determinado saber, cuestionamientos como: ¿Qué tan

válido es lo que he aprendido? ¿De qué forma llegué a comprenderlo? ¿Realmente lo he comprendido? ¿Qué se me ha facilitado? ¿Qué se me ha dificultado? ¿Para qué soy más hábil? Y ¿Para qué no soy tan hábil?

Estos son cuestionamientos que hacen que el alumno sea competente a la hora de notar sus errores y, por tanto, sea capaz de corregirlos; lo ponen en una posición en la que se evalúa y evalúa a los otros; sabe cuáles son sus destrezas y falencias y así mismo las puede potenciar. En otras palabras, es un estado en el que el aprendiente, de acuerdo a Díaz y Barriga – fundamentados en McCombs (1996)-, tiene una representación más profunda de sí mismo como constructor de conocimiento y agente en capacidad de reflexionar sobre lo que es ahora y será capaz de elaborar en el escenario académico.

De esta manera la autorregulación es relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica ya que a partir del reconocimiento de las propias formas de aprender, los estudiantes se constituyen en lectores autónomos, con la habilidad para identificar sus aciertos y dificultades e idear nuevas maneras que le permitan hacer frente a otros retos de comprensión en la lectura. Respecto a esto afirma McNeil (1998, citado en Flórez 2003)

“la relación existente entre metacognición y lectura se refiere al conocimiento sobre el propósito en la lectura, la manera de proceder para alcanzar los propósitos y la regulación del proceso mediante la auto-revisión de la comprensión, empleando apropiadamente estrategias de lectura para facilitar o remediar las fallas de comprensión.” (p. 20).

Así, en la práctica de enseñanza se hace necesario brindar espacios para que los estudiantes sean capaces de pensar sobre sus procesos cognitivos, de tal manera que recurran a estrategias que los lleven a comprender mejor, para ello se requiere conocer el pensamiento de los estudiantes y hacerlos conscientes de sus propios conocimientos, Según Salmon (2014) hacer visible el pensamiento, permite que el estudiante adquiera consciencia del tipo de pensamiento

que utiliza para resolver problemas que le permitan alcanzar la comprensión. (p. 78) En esta medida las acciones de autorregulación en el aula son motivadas por los docentes quienes tienen la tarea de enseñar a pensar.

3.6 Fuentes e instrumentos

El desarrollo de la investigación ha atravesado una serie de momentos enmarcados dentro de ciclos de reflexión, sobre los cuales se han enhebrado las experiencias ocurridas a lo largo de dos años; tiempo en que se efectuó el trabajo de planeación, investigación, evaluación y reflexión de la intervención pedagógica. Sin embargo, más que una línea recta trazada en un plano, este devenir de la práctica y de cavilación sobre la misma, fue un ir y venir sobre los pasos, toda vez que se propendía por la transformación constante. No obstante, este tránsito por los hechos no fue una empresa etérea y sustentada en la prodigiosa pero falible memoria, entonces, hubo la necesidad de consolidar una serie de fuentes e instrumentos que recogieran la información emergida de las fuentes, sobre los cuales fuera posible dar forma ordenada a la sucesión de acontecimientos para su constante y posterior análisis.

3.6.1 Diarios de campo

Los diarios de campo son una fuente de información fundamental en el devenir del proceso investigativo dentro del aula, toda vez que permite al docente llevar un registro detallado de su acontecer cotidiano, en esta línea, Martínez (2007), afirma que:

“El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p.77).

Con base a lo anterior, la transformación de las practicas pedagógicas demandaron de un proceso reflexivo constante, los docentes investigadores realizaron un análisis exhaustivo tanto de su práctica como de las necesidades contextuales de sus educandos, en este orden de ideas, los diarios de campo fueron el instrumento preciso que permitió obtener al inicio de este proyecto la información necesaria de las dinámicas de aula emprendidas por los docentes, y cómo estas apuntaban o no a la consecución de una meta de aprendizaje. Gracias a los diarios se fue delimitando de a poco que la principal carencia de las prácticas era esa precisamente, la ausencia de una meta constante que embragara el quehacer en el aula y, desde allí, empezaron a vislumbrarse claves a partir de la fuente – el acontecer en los espacios académicos - que fueron dilucidando la lectura como eje de la investigación y posibilidad de transformación.

3.6.2 Esquemas de planeación

La planeación, según Diaz (2003), es el establecimiento de un plan de acción en el cual se instauran las metas de aprendizaje y la selección de las estrategias que permitirán el cumplimiento de los objetivos trazados. En este sentido, para esta investigación, las planeaciones constituyeron uno de los fuetes que permitieron definir una metodología y brindar una identidad al proceso de enseñanza desde la apropiación de estrategias empleadas por cada docente antes y durante el ejercicio investigativo, de tal suerte que posibilitaron la continua reflexión y el ajuste de estas. En consecuencia, las planeaciones reestructuradas y pensadas en el marco de la EPC fueron analizadas constantemente para promover los cambios pertinentes acordes al contexto particular de cada aula, promoviendo la transformación de las practicas pedagógicas de los docentes investigadores, así pues, el devenir de las planeaciones dio cuenta de nuevas tácticas que el docente propuso para el fortalecimiento de los niveles de comprensión de lectura de las aulas focalizadas.

3.6.3 Café Mundial

En lo que refiere a este proyecto, el Café Mundial fue un instrumento utilizado por los investigadores. Con esta técnica grupal se recolectaron datos relevantes que ponían de manifiesto la concepción que sobre la lectura tenían los maestros de la IED la Pradera. Lo anterior mediante un dialogo colaborativo entre pares docentes de la institución que constituían el grupo focal. El uso de este instrumento contó con el acompañamiento de la profesora Liliana Moreno, maestra de escritura graduada de la Universidad Nacional de Colombia. Además, fue la oportunidad de tomar desde la fuente (las experiencias, impresiones y creencias de los profesores acerca de la lectura), información para tener un panorama más amplio de la realidad institucional con respecto al eje de la investigación.

Antes de continuar es importante precisar que los grupos focales, según los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010):

...son una técnica de recolección de datos donde la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye) y tiene su origen en las dinámicas grupales... Se reúne a un grupo de personas y se trabaja con este en relación con los conceptos, experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación. (p. 606)

Esto ratifica la validez del instrumento, pues como se ha dicho, permitió recoger el acervo particular y grupal del grupo de docentes respecto al asunto de interés de la intervención pedagógica.

3.6.4 Guías de comprensión de lectura

Las guías de comprensión de lectura permitieron a los docentes investigadores observar el progreso de sus estudiantes y efectuar cambios en sus prácticas en torno a la enseñanza de los

niveles de comprensión de lectura de los educandos. Estas guías fueron diseñadas e implementadas de acuerdo con los diferentes niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) sobre los cuales se construyó este proyecto en sus diferentes dimensiones. Dichas guías emergieron como la materialización de las estrategias a partir de las planeaciones, toda vez que la fuente, el quehacer propiamente dicho en el aula, precisaba de una herramienta no solo de aprendizaje, sino que permitiera llevar un registro del acontecer pedagógico.

3.6.5 Encuestas

La encuesta es una herramienta que sirve al investigador para recopilar y categorizar una serie de datos provenientes de una determinada fuente por medio de un cuestionario previamente diseñado para tal fin, según la definición dada por Groves et al. (2004): “La encuesta es un método sistemático para la recopilación de información de [una muestra de] los entes, con el fin de construir descriptores cuantitativos de los atributos de la población general de la cual los entes son miembros” (p. 4). Por su parte, para Castro & Herrera (2012) “es un instrumento que nos permite recopilar datos de toda una población o una parte representativa de ella. Se caracteriza porque la persona investigada llena el cuestionario”.

Aunque su naturaleza es cuantitativa, los datos que arroja pueden ser analizados desde una mirada cualitativa, toda vez que, como es el caso de este trabajo, los resultados esperados no eran de corte estadístico o numérico, sino de avance tanto en comprensión de lectura como en mejora de la práctica pedagógica. Con la encuesta, al igual que con el Café Mundial, se recogieron las impresiones de un grupo determinado de estudio con relación al tema de interés planteado.

Por otro lado, este instrumento, en atención y concordancia con su alcance descriptivo, permitió a los docentes cualificar los aspectos sociodemográficos de la población estudiantil de

la IED la Pradera, con el fin de determinar de qué manera el contexto en sus diferentes niveles podía o no repercutir en la comprensión de lectura de los educandos.

Según los postulados de Jansen, H. (2012).

...existe también una forma cualitativa de definir e investigar la variación en las poblaciones.

El tipo de encuesta no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada (p. 43)

Entonces, facilitó visibilizar cómo las distintas aristas presentes en los contextos macro y micro tienen una influencia en los procesos escolares de los estudiantes.

3.6.6 Rúbricas de evaluación

Con el propósito de hacer evidente el progreso de los estudiantes respecto a los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) y, desde la posibilidad de visibilizar los avances en términos de aprendizaje, enseñanza y pensamiento como una oportunidad de reflexión frente a lo que se hace en la práctica, las rubricas se constituyeron como un instrumento fundamental que compilaba y comprobaba, a través de esquemas, los alcances de los estudiantes con relación a los interés del proyecto investigativo.

En este sentido, los docentes investigadores crearon diferentes rubricas de evaluación (Ver Anexo 5), estas evidenciaron los avances o dificultades que presentaron los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje permitiendo a los profesores realizar los ajustes pertinentes con el fin de mejorar dichos procesos a la par de optimar el desempeño de los educandos.

Con base a lo anterior, Andrade 2005 y Mertler 2001 (citado por March, 2010), definen las rúbricas como: Guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes

que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de *feedback*. (p.24)

Estas rubricas dilucidaron la fuente, que en este caso era el aprendizaje de los estudiantes, de ellos emanó información por doquier, por ende, era necesario encontrar el modo de consolidar y ordenar los datos de acuerdo con lo que se planteaba en el proyecto en términos de enseñanza y aprendizaje.

3.6.7 Esquema cualitativo para el análisis de las pruebas saber

Las pruebas diagnósticas (Ver Anexo 6) permitieron a los docentes visualizar de forma general aquellas habilidades cognitivas que los estudiantes poseían o no en un determinado campo del conocimiento.

En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia delimita la evaluación diagnóstica como “un instrumento que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” cuyo objetivo es “identificar los diferentes niveles de desempeño que tienen los estudiantes en cada grado” (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

En esta investigación, las pruebas diagnósticas posibilitaron a los docentes tener un primer acercamiento a la problemática institucional fundada en la comprensión de lectura, toda vez se pudieron delimitar dificultades específicas de los estudiantes en los diferentes niveles de comprensión de lectura (Ver Anexo 7).

3.6.8 Pruebas diagnósticas (PTA)

Las pruebas diagnósticas (Ver Anexo 6) permitieron a los docentes visualizar de forma general aquellas habilidades cognitivas que los estudiantes poseían o no en un determinado campo del conocimiento.

En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia delimita la evaluación diagnóstica como “un instrumento que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” cuyo objetivo es “identificar los diferentes niveles de desempeño que tienen los estudiantes en cada grado” (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

En esta investigación, las pruebas diagnósticas posibilitaron a los docentes tener un primer acercamiento a la problemática institucional fundada en la comprensión de lectura, toda vez se pudieron delimitar dificultades específicas de los estudiantes en los diferentes niveles de comprensión de lectura (Ver Anexo 7).

3.6.9 Reflexión de los docentes

Para Dewey (1989), respecto a los educadores, "la reflexión se constituye en un eje fundamental de todo el proceso pedagógico, en tanto permite que se exploren de manera consciente las acciones y se pueda plantear una nueva comprensión sobre la relación pedagógica y una nueva actuación respecto de su proceso". En este sentido, la reflexión sobre la práctica de enseñanza permite al docente un auto cuestionamiento permanente sobre su ejercicio profesional, lo cual le proporciona luces en búsqueda del mejoramiento continuo de su labor. Para este proyecto investigativo, la introspección sobre la práctica se constituyó como un insumo fundamental, toda vez que permitió a los investigadores reconocer sus falencias y realizar los ajustes necesarios a su ejercicio en búsqueda de lograr mejoras en los niveles de comprensión de lectura de sus educandos. En palabras de Juliao 2014:

"los maestros y demás profesionales de las ciencias humanas y sociales, podemos acudir a la reflexión en y sobre la acción y la investigación como medios para conocer y resolver los problemas concretos de nuestras prácticas de enseñanza o profesionales." (Juliao, 2014)

Entonces, la multitud de experiencias pedagógicas que surgieron a lo largo de todo el proceso de investigación no podían quedar en el plano anecdótico, sino que debían ser legitimadas y reflexionadas a través de textos en lo que se daba cuenta de la práctica de aula vista desde la óptica de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, y revisada de acuerdo con los planteamientos del proyecto investigativo. Estos textos reflexivos consolidaron teóricamente la práctica y dieron pie para poder pensar en la mejora.

Capítulo IV

4. Ciclos de reflexión

El siguiente apartado aborda los ciclos de reflexión sobre los cuales se tejió el entramado del ejercicio investigativo llevado a cabo en La IED La Pradera desde el año 2016 hasta el año 2018. Esta indagación sucedió en primaria y en bachillerato con tres distintos cursos: para bachillerato fue el grado noveno (2016); en primaria sede Guamal, fue tercero y quinto; en la sede de La Unión, fue tercero, cuarto y quinto (escuela unitaria). La investigación surgió a partir de las inquietudes acerca de la práctica y la lectura, elementos sobre los que se conceptualiza asiduamente en La Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, en consonancia, se propuso identificar un problema entre problemas, que abarcara la realidad variopinta del contexto institucional, pero que a la vez fuera constante en las diversas sedes foco de estudio. Este proceso ya ha sido ilustrado en líneas previas, lo que compete a este apartado, es la reflexión que de allí emergió.

El proceso de investigación ocurrió a partir de tres momentos claves enmarcados en un todo reflexivo: primero se hizo una revisión de la realidad escolar y de las dinámicas de las aulas con el objetivo de generar un diagnóstico del problema y un plan de trabajo; segundo, se llevó a cabo

una intervención pedagógica en los salones de los profesores investigadores; por último, se llegó a unos resultados y conclusiones de cierre para la investigación, esto, dentro del largo camino que supone la labor docente, cuya meta permanente es mejorar la práctica pedagógica.

4.1 Reflexión- revisión

Es importante señalar que la investigación surgió como una invitación imperiosa desde La Maestría a resignificar la labor en el aula, propósito que concluyó con la *razón de ser* profesional de los docentes involucrados, toda vez que coinciden dos necesidades que llevan al mismo fin: la transformación de la práctica de enseñanza.

Bajo esta lógica, se inició un proceso de revisión en dos frentes: uno a partir de la realidad institucional y de aula; dos, desde la documentación teórica pertinente que respondiera a los requerimientos surgidos producto del análisis experiencial inicial.

4.1.1 Exégesis institucional y de aula

En primera instancia se exploró la práctica de enseñanza a nivel institucional, esa exploración llevó a identificar aspectos que no favorecían del todo el desarrollo de procesos eficaces de enseñanza y aprendizaje, un amplio espectro se hizo evidente para los investigadores, atenuantes como el desinterés y la desmotivación que existen frente a la labor de la escuela fueron moldeando lo que más adelante sería la formulación del problema de investigación; no obstante, dada la magnitud de la empresa, se hizo necesario enfocar cómo tales particularidades afectaban el devenir pedagógico de aulas de clase específicas (las de los docentes investigadores). Así pues, a partir del diálogo con los profesores compañeros del colegio, impresiones legalizadas en la encuesta presentada con antelación, a la par de las constantes jornadas pedagógicas institucionales, el análisis de las pruebas internas y externas, más la cavilación en torno a la

propia práctica desde textos reflexivos, se fue dilucidando un camino a seguir bajo la luz de la transformación; la comprensión de lectura, entonces, se erigió como ese elemento sobre el cual debía moverse el proyecto.

La inquietud que emergió entre los investigadores se instaló alrededor de la comprensión de lectura y de la lectura, como eje transversal al acontecer educativo. Sin embargo, con los días se llegó a entender que esta, la lectura, era un componente difuso en el ámbito escolar *per se*, pues ofrecía un sinnúmero de variables y aristas dentro del devenir pedagógico, ya que, si bien existe una suerte de consenso colectivo sobre lo que implica leer, cuando este concepto es transportado a las dinámicas específicas de la enseñanza aprendizaje, su finalidad se torna confusa para los propósitos educativos. Antes de continuar, es preciso establecer cuál es esa definición a la que se atañe, para lo cual se acude a las palabras de Crespo (2001), quien recoge a estudiosos como Colomer y Camps (1990); Gagné (1991); Peronard (1993); Solé (1996), para afirmar que: "...la lectura es una acción intencional y deliberada de construcción de sentido, en la que —en virtud de una serie de estrategias oportunas— el sujeto logra integrar la información del texto escrito con sus propios esquemas de conocimiento". (p.224).

De acuerdo a esto, la función de la lectura quedaba un poco más clara, a la vez que la tarea de la escuela en la medida que hace alusión a *estrategias oportunas*, no obstante, se debía ceñir un poco más el enfoque de la intervención pedagógica: a qué se le iba a apuntar concretamente, a la lectura en general, a la comprensión de lectura; qué se quería lograr en el estudiante. Entonces se recurrió a los textos reflexivos elaborados por los docentes a lo largo de los años de intervención; al análisis de las pruebas saber y de las pruebas internas y, a la experiencia del aula, para consolidar un foco más preciso conforme a las necesidades actuales educativas en el marco del contexto de la institución en cuestión. De allí se llegó a la conclusión de que la lectura crítica era ese norte.

Con el horizonte más despejado, se empezó un descubrimiento conceptual fundado desde la práctica al unísono con el trabajo teórico en la Maestría, este es el segundo frente mencionado líneas arriba. La experiencia se llevó a las aulas de la universidad, se teorizó, se sistematizó, se analizó y se reflexionó, de tal suerte que se reveló, desde Cassany (2003), Solé (2011) Dubois (2012) y demás autores relacionados en el marco conceptual, que la lectura crítica en términos de comprensión de lectura, implicaba dos momentos previos a su concepción, a saber: la lectura literal y la lectura inferencial.

Estos emergentes teóricos permitieron delimitar un proyecto investigativo con fines funcionales y alcanzables. A su vez, durante el transcurso de este extenso primer momento de reflexión, se consolidó la idea de que yendo por dicho camino – la comprensión de lectura y la lectura crítica-, no solo se apuntaba a mejorar habilidades lectoras cognitivas en los estudiantes, sino que, como consecuencia recíproca, el quehacer docente inexorablemente se iba a modificar. Por ende, el propósito general, transformar las prácticas, y el fin investigativo, optimizar la comprensión de lectura de los alumnos, se correspondían convenientemente.

4.2 Reflexión en torno a la intervención pedagógica (Introducción ciclo PIER)

Aquí se evidencia la elucubración en torno a la revisión concienzuda de una secuencia de momentos académicos específicos dentro del devenir investigativo. Para llegar a ellos se hizo una planeación con miras a la intervención, eventualmente se efectuó una evaluación y una reflexión con el fin de comprender los propósitos iniciales y los alcances que estos tuvieron, además, con la reflexión se repasa lo que se hizo no solo en el instante puntual descrito del espacio académico, sino, cómo estos momentos particulares, hacen parte de un corpus metodológico e investigativo en constante evolución, que da cuenta de los avances que se lograron a lo largo de la intervención pedagógica.

Estos fragmentos extraídos de la realidad del aula de los docentes, constatan una intención, en principio incipiente de transformar su práctica, que de a poco se fue compactando en un proyecto investigativo riguroso. Son tres las aulas que se van a observar a continuación y, de cada una, tres momentos claves, entendidos estos como espacios académicos que van más allá de la unidad temporal dispuesta institucionalmente. Además, estos tres escenarios, complementan entre sí el desarrollo del todo investigativo.

4.2.1 Aula 1

Esta aula, como se ha precisado en el contexto, corresponde a la Sede de Bachillerato. La intervención en sí se llevó a cabo entre el año 2016 al 2018. En la primera parte (2016) se hicieron acercamientos al curso, a la par de la documentación teórica. En la segunda parte (2018) se efectuó la intervención pedagógica propiamente dicha. El curso con el que se inició y finalizó el trabajo, fue grado noveno.

Ciclo 1: Reflexión de la Práctica 1.

La construcción conceptual y teórica sentó sus bases en el año 2016, a partir del enriquecimiento académico realizado en las aulas de La Sabana, por ende, las observaciones apriorísticas de campo se efectuaron en el último bimestre de ese año, cuando los estudiantes estaban en grado noveno, sin embargo, la intervención pedagógica en forma tuvo su inicio en el 2017, cuando el curso entró a décimo, la investigación se llevó a cabo en el área de español. El objetivo que motivó esta reflexión fue indagar en ejes tales como: la práctica de enseñanza y su pertinencia dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes; la conveniencia de las temáticas enseñadas y cómo éstas contribuían o no a la formación lectora del alumno; asuntos a mejorar y

aciertos que se dieron durante las sesiones académicas, entre otros elementos que emergieron adyacentes al foco de análisis.

En ese orden de ideas, se procede a aterrizar la reflexión a partir de cuatro ejes metodológicos: planeación, intervención, evaluación y reflexión.

Planeación

Cuando la investigación tuvo su inicio en el año 2016, la primera preocupación que llegó a la mente del docente investigador fue definir cuál iba a ser el eje sobre el que se iba a desarrollar la intervención pedagógica, en palabras de Touriñan (2011) “La intervención pedagógica es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral educativo” (p. 25). Desde esta perspectiva surgieron múltiples elementos que se esbozaban en la mesa, sin embargo, era necesario establecer un punto de partida que permitiera orientar y definir los alcances del trabajo. Producto de la conceptualización teórica emprendida en las aulas de la universidad, y del rastreo documental de la realidad institucional, se delineó la lectura crítica como ese algo que conjuraba el abanico de problemáticas que en aquel momento acaecían en el colegio.

En un segundo momento, una vez escogida la línea de estudio, se empezaron a barajar, desde la práctica como tal, las formas en que se iba a emprender la labor lectora en el aula; mientras que, por el lado teórico, se inició un rastreo a través de la bibliografía de autores que hubiesen trabajado sobre la lectura crítica, ya que era imperante entender la base sobre la cual se funda ese nivel de lectura. De allí emergieron una serie de estudiosos que ya han sido relacionados en el marco conceptual, sin embargo, es preciso anotar que los cuestionamientos en este punto, pasaban por el cómo llevar las hipótesis al salón de clases.

Pasaron varios días en los que la incertidumbre sobre el cómo trasladar los presupuestos teóricos a la práctica fue el objeto de discusión; entonces, una claridad llegó a la mente del docente, puesto que el trabajo que él realiza es en el área de humanidades con la asignatura de español, planteó la intervención desde la lectura a través de temáticas que ya había consignado en las unidades didácticas; así pues, El Lazarillo de Tormes fue el vehículo para empezar a movilizar las habilidades lectoras al interior del aula, no obstante, esto sólo resolvió una parte del dilema, ya que era necesario atender a los modos, a las estrategias propiamente dichas que iban a tener cabida en el espacio académico.

Para resolver este predicamento, se planearon una serie de clases fundadas sobre la unidad didáctica inicial. En aquellos días se organizaba la clase desde una temática específica, para luego desprender las acciones y desempeños a desarrollar en los espacios académicos. El Renacimiento y la Novela Moderna eran los ejes temáticos, y desde ellos se trazó una ruta de trabajo que comprendía guías de lectura, presentaciones en PowerPoint, diálogos con los estudiantes a partir de lo leído, pero, parte de ese devenir, va a ser relatado en el siguiente numeral (intervención).

Intervención

El propósito que se estableció para estos espacios académicos iniciales fue: De dónde viene y por qué se denomina novela picaresca; primeros vistazos al pícaro español del Renacimiento. Esto dentro del tema abordado para el bimestre: Literatura del Renacimiento en España. Tal propósito correspondió teóricamente a determinar ciertos rasgos que caracterizan a la novela picaresca en contraste con la prosa medieval, usando como marco de referencia el Lazarillo de Tormes. La estrategia para activar y evidenciar los aprendizajes, fue una rutina de pensamiento: *antes pensaba - ahora pienso*; las preguntas de la rutina giraron en torno a una imagen incitadora. Las

preguntas de la rutina giraron en torno a una imagen, a continuación, la imagen y las correspondientes preguntas:

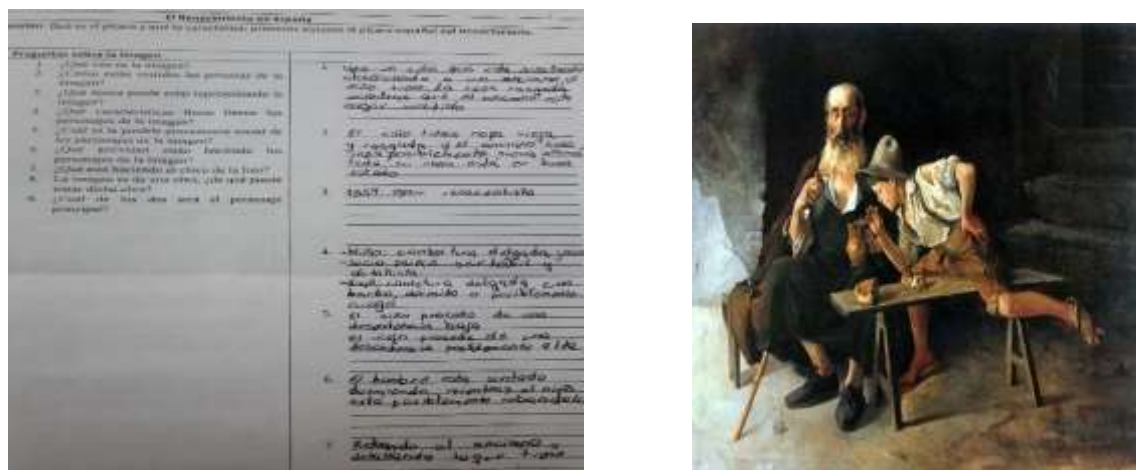


Figura 4. Evidencia fotográfica de las predicciones e hipótesis realizadas por los estudiantes en la comprensión de texto narrativo del renacimiento español.

El objetivo de las preguntas fue movilizar ideas frente a la obra, formular predicciones y orientar al estudiante de manera indirecta (a través de los cuestionamientos) hacia el sentido de la lectura.

La rutina de pensamiento hizo parte de la planeación macro de las clases, en ella, desde el punto de vista formativo, se pudieron distinguir tres momentos: el primero de saberes previos; el segundo de comprensión del nuevo tópico; y, el tercero concernió a las relaciones que estableció el alumno entre lo que ha comprendido y el contexto en que él habita, para así dar un sentido final contestando al ahora pienso.

Saberes previos: durante la actividad se observó que algunos estudiantes lograron enlazar el ejercicio que se estaba haciendo con conocimientos que habían sido enseñados en periodos anteriores. Por ejemplo, al preguntar acerca del título del libro, una estudiante pudo determinar que seguramente se llamaba Lazarillo de Tormes por el lugar en el que había nacido o vivía el protagonista de la historia. La misma estudiante explicó el fundamento de su respuesta, pues

arguyó que la denominación de las personas antaño, se hacía de acuerdo a su lugar de nacimiento, asunto que había sido tratado en periodos anteriores en la clase de español.

Otro momento en que los estudiantes recurrieron a saberes previos, fue cuando uno de ellos resolvió el cuestionamiento acerca del significado de la palabra moro en el contexto de la historia del Lazarillo, para lo cual se valió de la definición que en sesiones anteriores se había dado.

Un tercer instante en el que los saberes previos fueron base para la construcción de nuevo conocimiento, se evidenció en el desarrollo de la guía de trabajo (Ver Anexo 8) diseñada para este propósito en la pregunta: ¿Qué semejanzas y diferencias encuentra entre el Lazarillo y el Mio Cid? (en ella se resaltan los aspectos a los que hace mención la presente narrativa), las respuestas dadas demostraron que los estudiantes lograron entablar una correspondencia con temas antes vistos, para el caso, Literatura Medieval. Se rescata la transcripción de la contestación oral expresada por un estudiante: *“el Mio Cid es la historia de un caballero, mientras que el Lazarillo habla de las miserias de un niño. Pero ambas están ambientadas en la época Medieval”*

Estas relaciones ayudaron a afianzar el nuevo conocimiento que se esperaba el estudiante adquiriera, además de que posibilitaron que trajera de la memoria temas y contenidos que habían sido abordados con antelación, dando como resultado que él encontró un hilo conductor entre los tópicos que se han desarrollado en clase. En este punto se hace notorio que la clase no se entiende como un espacio aislado, sino que hace parte de un todo tanto temático –desde la lógica institucional-, como investigativo, pues responde a una necesidad inicial mayor.

Comprensión del nuevo tópico: como se ha dicho, el propósito central fue que el alumno comprendiera qué es un pícaro y cuál es su importancia dentro del devenir literario español valiéndose de la lectura, esta fue una meta de contenido que se había establecido previamente en el corpus de la unidad didáctica. El trabajo guiado que se realizó evidenció que los estudiantes

lograron comprender, ya que sus respuestas fueron congruentes y a partir de las mismas se construyó el concepto del pícaro, y se relacionó con el tema literario trabajado previamente. Se presentan en la (figura 6) algunas respuestas:

<p>¿Alguna vez usted ha hecho alguna travesura a una persona con alguna discapacidad física?</p>	
<p>Comprensiones que surgen después de haber hecho una primera lectura.</p>	
<p>1. ¿Qué aspectos físicos, o emocionales se pueden suponer del Lazarillo de acuerdo a los fragmentos leídos?</p>	<p>1. En un niño pobre, probablemente degado y un mendigo por la vida.</p>
<p>2. ¿El Lazarillo es similar a personajes como el Mio Cid Campeador o el Rey Arturo? ¿En qué se diferencia? ¿En qué se asemeja?</p>	<p>2. Se diferencia: El rey Arturo y el Cid Campeador son modelos de hombres perfectos y ejemplos a seguir, mientras que el Lazarillo no.</p>
<p>3. ¿Qué características o aspectos son recurrentes en la narración del Lazarillo?</p>	<p>3. El hambre, la</p>
<p>4. ¿Qué entiende usted por pícaro?</p>	

Figura 5. Preguntas que movilizaron los saberes de los estudiantes hacia la comprensión literal, inferencial y crítica.

En estas respuestas se pudo ver cómo el alumno resolvió los cuestionamientos de acuerdo a los fragmentos del Lazarillo preseleccionados para la actividad, dando cuenta de una comprensión a nivel de la concepción lingüística y concepción cognitiva propuestas por Cassany (2003). Se entiende que estos son los primeros estadios que encaminan al alumno hacia la consecución de una lectura crítica.

Relación entre lo que ha comprendido y su entorno: el estudiante, a través de preguntas guías que le apuntaban a que consiguiera establecer una correspondencia entre lo que está comprendiendo y su contexto, y como parte de la resolución del momento final de la rutina, logró hallar algunas conexiones de su realidad en comparación con los fragmentos del Lazarillo que leyó. Algunas preguntas que ayudaron a tal consecución fueron: ¿Hay algún pícaro en su entorno? ¿Las acciones del pícaro están justificadas?

Estas preguntas enrutaron al estudiante hacia la lectura crítica, pues fue capaz de asociar y sentar una posición frente a lo que había leído. La dinámica propuesta también sirvió para generar un debate en torno a la validez o no de los actos del Lazarillo en el episodio del vino; las posturas se decantaron hacia dos costados: por un lado, estaban quienes las juzgaron inadecuadas por tanto es un robo sin importar las circunstancias; y, por el otro lado, estaban aquellos que la justificaron dada el hambre y la sed que podía estar sintiendo el Lazarillo.

De lo anterior se analiza que los estudiantes sentaron una posición frente a las acciones del personaje principal, teniendo como marco de referencia su propia realidad, y cómo ellos juzgarían o avalarían ciertas situaciones dependiendo de las circunstancias.

Evaluación

Sobre la validez y los alcances de esa primera intervención, se pudo afirmar que sí hubo una comprensión de lo que se pretendía lograr, puesto que tal como se ha hecho la reflexión en las líneas anteriores, el estudiante logró pasar por los tres momentos establecidos por Cassany (2003) para llegar a una lectura crítica, una primera concepción lingüística en la que se hace una lectura literal, la cual sucedió cuando los estudiantes leyeron en voz alta los fragmentos de la obra, además contestaron preguntas puntuales sobre cada fragmento. En esta contestación de preguntas se advierte la concepción cognitiva, que apela por una lectura de tipo inferencial entendida como: “la lectura del texto con la cual se busca dar cuenta de aspectos que no están planteados de manera explícita en un texto, a partir de las relaciones que se dan entre los diferentes componentes del mismo. Para el efecto, el lector debe poner en juego sus saberes previos acerca de la disciplina, del texto y del contexto”. (Dimaté et al., 2010. p. 54)

Sobre el tercer momento, la concepción sociocultural, como ya se ha mencionado, se evidenció cuando el estudiante fue capaz de sentar un punto de vista, una posición frente a una

situación ficticia extraída de la obra y acomodada a su contexto particular. No obstante, la revalidación de hasta qué punto llegó la comprensión del estudiante, fue un asunto siempre presente a lo largo de este primer periodo de reflexión que se expone en las líneas previas, pues la unidad didáctica planteada tenía metas y actividades a ser desarrolladas durante ese semestre.

Reflexión

La lectura crítica fue la base para lograr la comprensión en torno a la literatura Renacentista y puntualmente en el tema de la novela picaresca, y si se tiene en mente que la lectura crítica fue la apuesta del proyecto de investigación que se emprendió, los espacios académicos fueron de total pertinencia, pues fue la salida a la práctica de lo que se había escrito hasta ese momento sobre el papel. Esto brindó un sustento experiencial a la teoría. De lo anterior se entendió que a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica se pusieron en juego los presupuestos sobre los cuales se había teorizado a lo largo de los dos semestres de maestría (2016-2 y 2017-1 y 2), constituyéndose en un termómetro para tomar la temperatura de los avances que se habían logrado, tanto en la categoría de la enseñanza que incumbe al docente, como en la categoría del aprendizaje que analiza las comprensiones del estudiante.

Fue, en definitiva, una primera mirada muy oportuna sobre lo que se hace en el aula de clase, reflexión que no es común en la labor docente, pero que cobra vigencia en un proceso de aprendizaje que estaba encaminado a indagar y proponer estrategias que mejoraran el quehacer pedagógico de la mano de la comprensión de lectura de los estudiantes.

Ciclo 2: Reflexión de la práctica 2.

Planeación

Ahora se presenta un segundo momento que da cuenta de una evolución tangencial que se hace evidente cuando se efectúa una lectura juiciosa de los hechos pedagógicos acontecidos, esta segunda parte se sustentó sobre la pregunta: ¿Cómo desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de la IED La Pradera, a través de estrategias que favorezcan la lectura comprensiva y crítica? Cuestionamiento que, si bien no estuvo explícito en el primer ciclo de reflexión, sí permeó su acontecer. Así pues, el siguiente apartado recoge una experiencia correspondiente a un paso adelante en el camino de la cavilación académica, este se concatena con la primera meditación descrita en el marco del todo investigativo:

Las sesiones de clase son situaciones multidimensionales, en las que convergen y divergen una complejidad de factores de los cuales no siempre se es consciente como docente, puesto que es común que *antes y durante* la clase, el profesor centre sus preocupaciones en el diseño de marcos teóricos y didácticos que le permitan enseñar al estudiante lo que busca que este aprenda; no obstante, es poco habitual que el docente revise y reflexione sobre el *después*, las incidencias, logros, fallos y oportunidades que surgen como producto de las clases. De igual manera, se tiende a olvidar la planeación que se hizo previa a la sesión académica, y se vuelven pasajeros y efímeros los hechos sucedidos durante la misma, ya que es menester que el profesor prontamente esté pensando en sus próximas clases.

Por estas razones se hizo necesario brindar un espacio a la reflexión, al análisis de los alcances y desaciertos, para que a partir de esta exégesis se pudiera repensar el proceso y plantear alternativas en pro de la mejora de la labor docente.

En ese sentido, la planeación fue la clave del trabajo inicial en términos de enseñanza, toda vez que desde esta se trazó una ruta de lo que se iba a hacer en el aula, era imposible proceder sin ella, por esa razón, en este segundo momento, la noción de la planeación en sí, supone un cambio en su concepción.

A lo largo de la práctica docente se diligencian infinidad de planeaciones, cada una de ellas respondiendo a esquemas distintos de acuerdo a las políticas institucionales o departamentales del momento, normalmente son estructuras pensadas por personas ajenas a lo que es la práctica del aula, cuyo principal objetivo radica en responder a parámetros formales y estamentos burocráticos que lejos se encuentran de la realidad del profesor y del alumno. De acuerdo a esto, la principal innovación que se pudo implementar sobre la planeación, consistió en el desarrollo de un esquema propio, una estructura que respondió a tres aspectos, a saber: 1) la intención y el propósito que busca el docente (enseñanza) con las actividades en torno a los temas que está planteando; 2) las necesidades del estudiante (aprendizaje, pensamiento), ya que es una guía que le apuntó directamente al trabajo con ellos, dejando de lado asuntos que a la hora de la práctica no son del todo relevantes (metodología, método, temas, temáticas, etc., conceptos que ciertamente son importantes, pero que se tornan repetitivos cuando no se tiene claro su sentido), para el caso concreto, se plantearon cuatro ejes fundamentales: el tema, la actividad, el propósito de la misma y el enfoque o estrategia en que se inscribe (más adelante será explicado en detalle este elemento). Aquí se permite una pequeña reflexión, no siempre los formatos más complejos - complejo en el sentido de esbozar decenas de ítems para ser diligenciados mecánicamente por el docente- son los que mejor responden a los requerimientos de una comunidad, ya que en la simpleza radica la efectividad de la práctica. En la tabla 4 se muestra un fragmento del esquema de planeación.

Tabla 4.

Fragmento esquema de planeación para el área de español 2017

Tema	Actividad	Propósito	Enfoque o estrategia en que se inscribe

			Cada una de las actividades se enmarca en la EPC
Renacimiento Español	Caracterización de la novela picaresca a través de la rutina de pensamiento antes pensaba ahora pienso. En la cual se leyeron fragmentos de la novela El Lazarillo de Tormes.	El estudiante teoriza sobre las características de la novela picaresca desde los conocimientos que ha adquirido. Es él quien conceptualiza el conocimiento.	Concepción cognitiva Daniel Cassany (2003)
	Creación de un pícaro moderno. EL estudiante ha leído ya los primeros dos tratados del Lazarillo de Tormes e inventa desde su circunstancialidad un nuevo pícaro.	El estudiante crea un personaje ficticio partiendo de la lectura que ha hecho.	Concepción sociocultural Daniel Cassany (2003)
	Lectura grupal en clase del 4 tratado del Lazarillo. Socialización de comprensiones: formulación y aclaración de dudas que surgen en torno a la lectura.	El estudiante formula preguntas e hipótesis sobre lo que lee, además de que aclara conceptos y estructuras que surgen en la narrativa del texto.	La lectura de tipo literal / Comprensión localizada del texto Dimaté & Correa (2010)

	Lectura de la parte final del libro. Se realiza una socialización oral (mesa redonda) de la historia relatada en la obra, para tal fin se usan unas preguntas que funcionan como derroteros en la consecución de una comprensión y posible crítica frente a la obra.	El estudiante comparte sus comprensiones finales, y por medio de las preguntas se busca que extrapole lo que ha aprendido hacia su entorno inmediato, que lo coteje y logre entretener una relación entre la ficción de la obra y las circunstancias que le rodean.	Concepción sociocultural Cassany (2003) La lectura crítico-intertextual Dimaté & Correa (2010)
--	--	---	---

Se planteó un tema, unas actividades en torno a este, unos propósitos y como elemento innovador, las concepciones de lectura crítica en la que se inscribió cada actividad.

Este esquema se basó teóricamente en las nociones de la enseñanza para la comprensión, pues manejó metas de comprensión, por ejemplo, una de las metas de contenido y propósito fue: comprender los principales cambios sucedidos entre los imaginarios y paradigmas medievales en contraste con las nuevas posturas renacentistas. Las actividades, por su lado, respondieron a los postulados de Perkins (1994), ya que propendieron por el desarrollo del pensamiento, posibilitaron que el estudiante evidenciara comprensiones y que, además de eso, comunicara y transpusiera lo que ha aprendido.

El tercer aspecto al que respondió la planeación, tiene que ver con una innovación dentro de la innovación, que consistió en anexar un apartado (el tercer eje) que referenció las distintas concepciones para la lectura crítica, Cassany (2011), se brindó, así, un sustento teórico a las metas y actividades que se propusieron, ya que la actividad cumplía una doble funcionalidad que no difería, sino que, por el contrario. Se complementaban como si fueran las dos caras de una

misma moneda, pues por un lado propició la comprensión de la temática establecida, mientras que por el otro desarrolló la lectura crítica, objetivo general de la presente investigación.

Los desempeños planteados estuvieron enmarcados dentro de una concepción de la lectura según la actividad, estas, además obedecieron a un propósito puntual del docente en el gran espectro que implicaba el desarrollo de la lectura crítica, supusieron de por sí una nueva mirada en torno a lo que es y no es relevante que el estudiante aprenda. Así pues, se decantó el camino académico del alumno, ya que como se ha observado, la simpleza y la efectividad fueron un imperativo de esta planeación, es decir que los aprendizajes fueron cuidadosamente escogidos, dándole especial énfasis a todo aquello que propendió por el desarrollo de la lectura crítica.

De esta manera, las actividades se enfocaron en la lectura, toda vez que esta es la base de cualquier conocimiento que el estudiante busque adquirir, no solo en el área de español, sino que le es fundamental para todas las áreas del conocimiento. Así pues, más que introducir nuevos aprendizajes en la planeación, se reorganizaron las prioridades, dando primacía a la lectura como elemento transversal a cualquier tema y trascendental dentro de todo el proceso académico de la escuela. En pocas palabras, fue una planeación que enseñó sobre el Quijote (este segundo ciclo indaga sobre la planeación e intervención que se efectuó a propósito de la lectura del Quijote), pero cuyos aprendizajes, específicamente referidos a procesos del pensamiento, le fueron y le van a ser útiles en el abordaje de los demás rubros académicos y en el devenir de la vida misma.

Con lo anterior en mente, se reveló que esta planeación necesariamente exigió por parte del docente una nueva actitud, una nueva forma de concebir su práctica, esto a raíz de que desencajó el rol pasivo del estudiante y el rol de neto transmisor del profesor, invistiendo en este último la responsabilidad de guía en la construcción activa de conocimiento del educando. Es así que se volvió trascendental que el profesor lea, y no únicamente a que lea en la intimidad de su cotidianidad –actividad que no se condena, por el contrario se recomienda la realice con

frecuencia-, sino a que lea con el estudiante, a que lea durante la implementación de la dinámica, es decir, que desarrolle la actividad a la par con el alumno, claro, sin olvidar que él, el profesor, ya ha tenido una preparación previa que le permite direccionar lo que se está haciendo, sin embargo, no le quita la oportunidad de aprender, de descubrir y de afianzar conocimientos junto al estudiante, de hecho, la mejor guía es aquella en la que no solo se dan las instrucciones sino que además de ser dadas son ejemplificadas.

Intervención

Todo el entramado de las clases, de la mano con la planeación edificada para las mismas, respondió al desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes, tal propósito se reafirmó con cada una de las metas de comprensión y las actividades enmarcadas dentro de temas específicos. Entonces, los presupuestos con los que se iniciaron las clases o se diseñaron las planeaciones, fueron encaminados a lograr que el estudiante desarrollara y potenciara la lectura crítica desde las distintas concepciones propuestas por Cassany (2003) y los diferentes niveles de lectura sugeridos en Los Referentes para la Didáctica de Lenguaje en el Quinto Ciclo (2010).

De allí que el fin no fue otro que lograr que el alumno, paulatinamente, avanzara en la apropiación e interiorización de procesos lectores críticos, esto se constata en el siguiente apartado tomado de la planeación:

Tabla 5.

Fragmento de la planeación correspondiente al Quijote

Meta de comprensión		
Se espera que comprenda el sentido global de la obra, la intencionalidad del autor y los tiempos narrativos que en ella se manejan.		
Actividad	Propósito	Concepción de lectura a la que responde

		la actividad
<p>Lectura de largos fragmentos del Quijote. Se seleccionan fragmentos que contengan unidades de contenido completas (Nueva crítica literaria), con el fin de que se edifique una comprensión global de la obra. Para esto se empleará el libro <i>Las Mejores Aventuras del Quijote</i> (2007) de la editorial Cara y Cruz.</p> <p>La lectura de los fragmentos se hará en varias sesiones de clase, y en el marco de esta lectura se usarán preguntas que indaguen por aspectos literales, inferenciales y crítico-intertextuales. Dimaté & Correa (2010)</p> <p>En adición a esto, se distribuirán capítulos del Quijote a los estudiantes, cada uno de ellos hará una línea de tiempo que ejemplifique los hechos sucedidos y eventualmente los presentará a sus compañeros, con el fin de formar una macro línea de tiempo que contenga la historia del Hidalgo.</p>	<p>El estudiante pasa por los tres tipos de lectura (literal, inferencial y crítico-intertextual) enunciados por Dimaté & Correa en su propuesta: Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo; estos, además, están en consonancia con las tres concepciones que Daniel Cassany (2003) distingue para que haya una lectura crítica: concepción lingüística, concepción cognitiva y concepción sociocultural.</p>	<p>Se enmarca en las tres concepciones y tipos de lectura.</p>

Tabla en la que se exponen dos actividades relacionadas a una meta de comprensión precisa. Además, cada una de las dinámicas responde a un propósito de enseñanza dentro del marco de las concepciones lectoras.

Esta actividad estuvo hilada con la siguiente meta de comprensión: se espera que comprenda el sentido global de la obra, la intencionalidad del autor y los tiempos narrativos que en ella se manejan. (Propósito y método). Lo cual brindó certeza de la coherencia en el proceso de aprendizaje-enseñanza que inició el profesor, toda vez que las dinámicas encaminaban al estudiante hacia los tres niveles de lectura de acuerdo a Cassany (2003)

Los aprendizajes se hicieron evidentes en dos momentos: el primero de ellos sucedió durante las clases, puesto que el estudiante, desde la lectura, formuló preguntas, realizó aportes a la comprensión de lo que se estaba leyendo y, en general, contribuyó para la construcción de conocimiento, para la reflexión en torno a este y, finalmente, para la consecución de las metas propuestas por el docente. El segundo momento concernió a la revisión que realizó el profesor a los productos que surgieron de la actividad, (ver Anexo 9) en estos documentos se comprobó que

el alumno fue capaz de llevar lo que había leído al campo de lo escrito, evidenciando una comprensión y una lectura crítica frente al texto sobre el cual se había trabajado. A continuación, se comparten algunas fotos con las respuestas dadas por los alumnos.

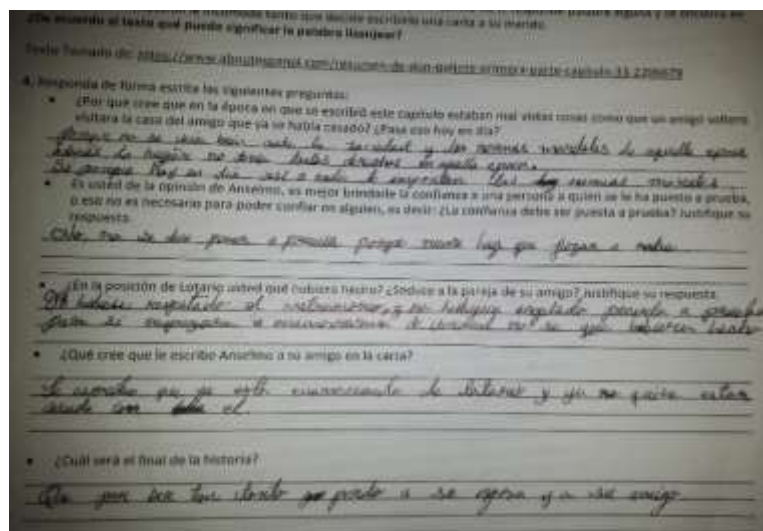


Figura 6. Las respuestas del estudiante dan cuenta de su comprensión, comparando su contexto con el de la obra. Además, proponen hipótesis con miras al posible final de la historia.

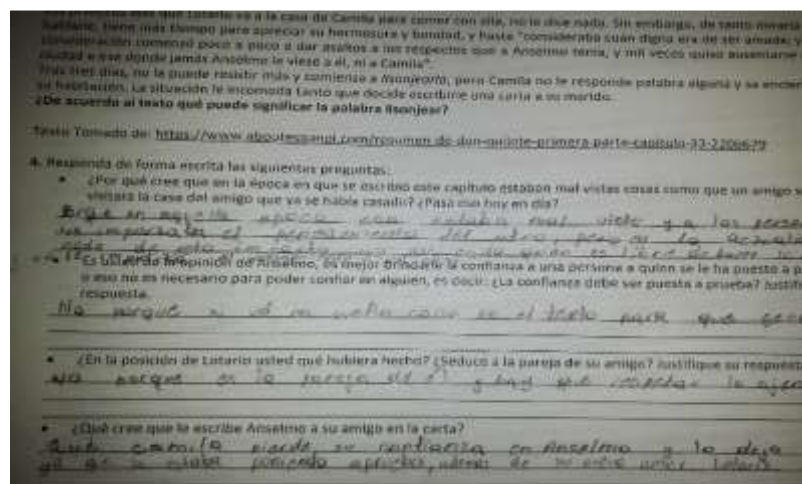


Figura 7. En las respuestas se observa el uso de conocimientos previos, pues establecen una asociación entre saberes empíricos extraídos de su propia realidad, en relación con los acontecimientos narrados en una historia aparentemente distante en el tiempo y en el espacio.

No obstante, hubo estudiantes que, aunque tuvieron una disposición favorable frente al desarrollo de la actividad, aún se encontraban en niveles incipientes de lectura, en términos de Cassany (2003), se hallaban en la concepción lingüística, por lo tanto, se les dificultó la

comprensión de los textos y en consecuencia la apropiación crítica de los mismos, esto se reflejó en la poca solvencia para expresar tanto lo que comprendieron como lo que se les problematizó. Este hecho se verificó en la poca participación que se tuvo a lo largo de las dinámicas que se dieron alrededor de este tópico.

Sin embargo, el número de estudiantes que se ubicó en este nivel fue bajo, no pasó de tres, con los cuales se hizo necesario plantear un trabajo más personalizado, una guía constante y asignar tareas alternas a las dinámicas regulares del curso, con el objetivo de constatar sus avances y sus dificultades. Además, fue imperativo establecer sociedades pedagógicas con los demás docentes para poder desarrollar una labor mancomunada con ellos, pues como se ha dicho reiteradamente, la lectura es asunto de todas las áreas académicas.

Lo anterior, indudablemente propició un escenario en el que el estudiante que estaba mejor acondicionado para la lectura crítica avanzara a un ritmo distinto del alumno con dificultad, entonces, se hizo necesaria la pericia pedagógica del docente a la hora de manejar las dinámicas, de tal manera que lo pudiera acompañar durante el desarrollo de las guías de trabajo, la contestación de las preguntas e, incluso, haciendo lectura personal con aquellos estudiantes que presentaban problemas, posibilitando que estos no se aislaran o retrasasen con respecto a sus compañeros. Es importante aclarar que aquí no se pretendió hacer énfasis en que el estudiante estaba obligado a aprender una innumerable cantidad de contenidos, sino que era pertinente que se apropiara de unas habilidades específicas en consonancia con el proceso de sus compañeros, pues si bien cada uno aprende de forma distinta, se puede esperar entonces que el camino a la meta no necesariamente sea el mismo pero la consecución de la misma sí se alcance.

Otro factor que favoreció la empresa en torno a la lectura crítica que se inició en el aula, y que además contribuyó para zanjar las dificultades de los estudiantes con procesos lectores incipientes, fue que entre ellos se ayudaban. Esto se corroboró en el hecho de que alrededor de la

lectura del capítulo 33 del Quijote, los estudiantes que lograron una apropiación más pronta del sentido del texto, desescalaron el discurso del mismo llevándolo a sus propias palabras, ejemplificándolo con su cotidianidad, lo cual, indudablemente, facilitó que el estudiante con dificultad lograra una comprensión, toda vez que puso la lectura en términos que no le eran del todo ajenos, y pudo traslapar los resquicios del texto hacia su propia vida.

A su vez, la lectura guiada por el docente, compartida con los estudiantes, propició comprensiones y diálogos colectivos sobre los temas que entraban en juego en el texto, lo que posibilitó que asociaran lo que leyeron con su entorno, además de que ejemplificaron lo que comprendieron con hechos que les eran comunes a la mayoría de ellos. Una muestra significativa de esto, fue cuando un estudiante explicó que la novela del Quijote “tenía rellenos”, afirmación que argumentó diciendo que Naruto, una serie muy popular entre los jóvenes, también tenía historias alternas a la línea argumental principal. Lo anterior se enmarcó en la concepción cognitiva y en el nivel de lectura inferencial, ya que el estudiante consiguió establecer relaciones de sentido, como se acaba de mencionar.

Con respecto a la concepción sociocultural (nivel de lectura crítico-textual), se alcanzó cuando los estudiantes pusieron en discusión lo que proponía el texto del Quijote, en el capítulo 33 (El Curioso Impertinente), en el que un par de amigos ponen a prueba a la esposa de uno de ellos. Se habló con los estudiantes sobre asuntos que aparecían en el relato, pero que a su vez les eran cercanos a su realidad: las buenas maneras, la amistad, la concepción del matrimonio y la inconveniencia de visitar hogares de mujeres casadas, fueron cuestiones que se pusieron sobre la mesa. Hubo opiniones en ambos sentidos, a continuación, se recogen un par de ellas transcritas por el docente, ya que esta discusión ocurrió de forma oral:

Estudiante A: “no hay problema con visitar a una mujer casada si está el marido”.

Estudiante B: “cuando uno se casa no deja de ser libre, puede hablar con quien quiera y respetar al esposo”.

Estos asuntos permitieron que entre los estudiantes se generara un debate con relación al rol de la mujer, del hombre y de la comunidad en torno a las dinámicas de pareja actuales en comparación con las de antaño. Ellos sentaron una posición frente a lo que leyeron, algunos disintieron y otros concordaron, pero lo cierto es que la lectura no los dejó indiferentes.

Evaluación

Después de la reflexión de los dos extractos de la práctica descritos, surgieron una serie de acciones directas o paralelas a la lectura, sobre las cuales era imperante trabajar:

La lectura en voz alta: esto a raíz de que no era una habilidad que todos los estudiantes manejaran, lo cual pudo contribuir a que las comprensiones se vieran viciadas por errores de pronunciación, por confusión de palabras o por la omisión de signos de puntuación.

Vocabulario: fue necesario construir un andamiaje de significados (saber enciclopédico), sinónimos y antónimos que permitieran al estudiante comprender (concepción cognitiva) lo que estaba leyendo. Esto, además, pudo ser fortalecido mediante la definición de conceptos gracias al contexto que la misma lectura brindó. Fue interesante identificar en la acción de lectura conjunta palabras desconocidas, y discutir con ellos sobre su sentido atendiendo el contexto del texto.

Ritmos de lectura: no todos los estudiantes aprenden de igual manera, así como no todos leen a la misma velocidad, por ende, fue imperativo acompañar y guiar más de cerca los procesos lectores de estudiantes que mostraron cierta dificultad no solo a la hora de leer sino también al momento de generar comprensiones que posibilitaran una concepción crítica del texto.

Apropiación de procesos de lectura: en ese momento de la investigación, se reveló que, en la medida que el estudiante continuara por el camino de la lectura crítica, inexorablemente se iba a ir apropiando de su entorno desde una visión igualmente crítica, dejando de lado el rol pasivo de

consumidor de contenidos, para dar lugar a un papel en el que discute lo que se le informa, debate con argumentos con lo que no está de acuerdo y crea conocimientos desde su experiencia como lector.

Reflexión

Con respecto a la experiencia propia del docente, fue y sigue siendo gratificante lo que se aprende con el estudiante, las sorpresas que dan los alumnos, los nuevos conocimientos, las inquietudes y los aprendizajes que surgen al realizar la clase a la par con ellos. Por tal razón, se considera que uno de los principales logros alcanzados durante la práctica, fue la certeza de que por más estructurada que esté una actividad, las dinámicas que suceden entre docente y estudiante en el espacio académico, suscitan aprendizajes inesperados, cosas emergentes que contribuyen al mejoramiento del quehacer docente, por tanto, debe constituirse como una necesidad el propiciar reflexión frente a lo que se hace *antes, durante y después* de una clase.

Como se ha reiterado en contadas ocasiones, en todo momento buscó el desarrollo, paulatino pero constante, de la lectura crítica. Esto se evidenció en los momentos académicos anteriormente referidos en aspectos como:

La planeación: el tópico generativo fue ¿Cómo potenciar la comprensión de lectura en los estudiantes de la IED La Pradera, a través de estrategias que favorezcan la lectura comprensiva y crítica? Y desde este se articularon las actividades, los temas y los propósitos que se abordaron.

El propósito de las actividades: las actividades estaban enmarcadas en consonancia a dos aspectos: las concepciones planteadas para la lectura crítica de acuerdo a Cassany (2003); y los niveles de lectura trazados en los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Quinto Ciclo (2010).

La escogencia de las lecturas: los textos fueron seleccionados con toda la premeditación del caso, con el objetivo de que estos propiciaran diálogos, opiniones y percepciones que no fuesen lejanas a estudiante.

Los temas abordados: una innovación que ocurrió durante la investigación fue que se dio mayor preponderancia a la calidad de las temáticas que a la cantidad, por tanto, se pudo dedicar más tiempo a tópicos que posibilitaran mejores escenarios para el desarrollo de la lectura crítica. Se brindó especial énfasis a los temas literarios por ser estos lo que ofrecían un mayor abanico de lecturas que dieran cuenta de momentos históricos y literarios reflejando realidades que, aunque se mostraran distantes al estudiante, podían ser traslapadas mediante la lectura crítica.

A estas alturas se ha efectuado un recorrido por dos experiencias enmarcadas dentro de dos espacios de análisis, estas dan cuenta de momentos específicos dentro del segundo ciclo de reflexión, hablan de una planeación, de una implementación y de una evaluación en torno al camino andado, ambas recogen análisis que se hicieron durante la investigación en el año 2017. En la primera se evidencia un acercamiento conceptual a la práctica, se planea y se implementa, ya que se ponen en juego presupuestos teóricos de la lectura crítica y de la comprensión de lectura en el aula de clase, a la vez que se va germinando, de forma natural, en la cabeza de los investigadores, la idea de que la intervención no es una acción unilateral que afecte únicamente a los estudiantes, sino que al plantearse una necesidad de aprendizaje, los docentes, inexorablemente, también verían afectada su labor como pedagogos. Allí se descubre que un cambio en la praxis era requerido e inexorable, y que la reflexión era la posibilidad de que eso sucediera.

Por otro lado, aprendizaje, enseñanza y pensamiento, surgen intrínsecamente a la elucubración pedagógica, no son dimensiones forzadas, sino que se van dejando entrever desde las actividades planteadas, los desempeños esbozados y los noveles resultados obtenidos. Ya en

el segundo tiempo académico revisado hay una clara mención a estas dimensiones, pues el docente entendió que estos son los ejes base sobre los cuales ocurre su práctica educativa. Entonces la reflexión se va instalando en estas tres columnas.

La segunda mirada, evaluó lo planeado y ejecutado, construyó, desde la valoración constante, una visión más rigurosa de las implicaciones, los alcances y la apuesta que envuelve llevar adelante una investigación académica bajo los fundamentos teóricos erigidos a partir de la maestría. Se llegó a la conclusión, hasta ese momento, de que la indagación era un proceso que compromete al docente con un llamado a su propia mejora profesional; esto fue que, además de ahondar en el análisis sobre las dinámicas de aprendizaje y enseñanza, que en este caso se hilan sobre el desarrollo de la lectura, la transformación del quehacer docente se volvió una empresa transversal al proyecto investigativo.

Para la tercera reflexión, se descubre un análisis más juicioso y consolidado, producto de la introspección pedagógica efectuada en los dos momentos previos de la investigación; esto, engranado sobre las dimensiones mencionadas. De estas, surgen unas categorías de análisis, que respondieron tanto al devenir investigativo que, desde el principio, de forma tácita las iba dibujando, como a la necesidad de esquematizar el trabajo de una forma más coherente.

El siguiente ciclo de reflexión –el tercero en línea-, corresponde al año 2018, el grupo de estudio se encuentra en grado 11, lo cual indica que ya va cerca de un año de labor con estos estudiantes. El apartado, además, tiene un corte mucho más analítico y conceptual frente a lo que se había y no logrado hasta aquel momento. Habla de la consolidación de las experiencias previas y de las que en ese tiempo eran las más recientes. En términos cronológicos, se ubica entre febrero y mayo de ese año.

Ciclo: 3 Reflexión de la práctica 3

Planeación

El camino investigativo ha permitido cotejar gradualmente la manera en que los estudiantes a la par con el docente han modificado la percepción que existía sobre la lectura, y junto a esta nueva concepción se dio como consecuencia natural una mejora en los procesos dentro del aula, puntualmente en la relación que establecía el estudiante con la lectura, y la forma en que el profesor abordaba y concebía los ejercicios en torno a esta.

Entonces, la intervención pedagógica que aquí se presenta, la tercera en línea, se concatena con la lectura a partir del cómo, toda vez que buscó responder a la pregunta que indaga las formas en que el docente ha llevado el ejercicio lector al aula durante el lapso comprendido entre el año 2016-2018.

Todo este acervo pedagógico recogido en estos ciclos de reflexión: momentos en que se observó y se definió un problema de investigación, tiempos en que se llevó a cabo la intervención pedagógica en el aula, a la vez que se generó una reflexión constante a la par de la práctica, espacios en los que se evaluó lo hecho con el fin de replantear o avanzar por el camino emprendido, ahora se engranan en un tercer etapa de reflexión, que se desarrolla con el sustento de algunas evidencias.

También va constar cómo la manera en que la lectura era entendida y usada en las dinámicas escolares cambió en atención a dos elementos que permearon el quehacer pedagógico: el primer factor correspondió a las teorías sobre lectura constituidas como soporte de la investigación: por un lado los postulados de Frank Smith (1983) retomados por Solé (2011) y Dubois (2012) brindaron un marco de referencia en torno al lenguaje, desde el cual se pudo sustentar el valor de los procesos lectores como elemento fundante del hombre para comprender y expresar sentidos de mundo, en un intento por desentrañar el significado de lo que le rodea. A su vez, Cassany (2011), arguye que la lectura crítica debe ser entendida como: un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión—; requiere los planos previos de comprensión

(literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.).

El segundo elemento que trastocó la percepción sobre la lectura fue la práctica *per se*, pues el trabajo en el aula permitió que de a poco nociones como que se comprende lo que se lee porque se repite, o que el simple hecho de decodificar ya da cuenta de una buena lectura, quedaron obsoletos frente a una visión innovadora en la que se entendió que la lectura es una acción que involucra todo un aparato en el que entran en juego, entre otras cosas, el pensamiento del que lee, la intención del autor, el contexto del uno y del otro, las inferencias que surgen y una serie de emergentes más que antaño no eran del todo considerados.

Puntualmente, la planeación sucedió como consecuencia de la nueva mirada sobre la lectura; en pocas palabras, no era posible planear de una manera y pensar la lectura de otra, esto es porque ambas ocurren como un mecanismo ligado e interdependiente.

Entonces la planeación sufrió unas transformaciones en favor del cómo se enseñaba la lectura a los estudiantes. Es por eso que se trazaron ejercicios más comprensivos que apuntaron a la criticidad. Actividades construidas con y desde la lectura como propósito y camino. Esto queda evidenciado en el siguiente fragmento del esquema de planeación elaborado por el docente, sin embargo, antes es conveniente precisar que este esquema es la evolución del presentado párrafo arriba, además, siguió, al igual que su antecesor, líneas metodológicas sustentadas en EpC. (Ver Anexo 11).

Tabla 6.

Fragmento de la planeación para el área de español 2018

Actividades I Semestre 2018

<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Objetivo</div> <p>¿Cómo desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de la IED La Pradera, a través de estrategias que favorezcan la lectura comprensiva y crítica?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Tópico generativo</div> <p>Desde la creación griega hasta el renacer de Europa: un recorrido por la construcción del mundo occidental a partir de la lectura crítica de la naturaleza humana reflejada en su producción artística (literatura)</p>			
<p>Metas de comprensión: Se espera que el estudiante comprenda desde...</p>			
Literatura Griega	La Naturaleza Humana desde la Literatura y el Cine	Literatura Medieval	De cam ino al Renacimiento
Forje una postura frente a cómo los	La manera en que se plantea la	La postura del hombre	¿De qué renace el
<p>Griegos concibieron el mundo desde su mitología, leyendo la cultura contemporánea occidental a través de su producción artística: cine y literatura. (propósito y contenido)</p> <p>De qué manera los griegos nombraron el mundo moderno trascendiendo fronteras temporales gracias a la literatura. (propósito y contenido)</p> <p>Lea de qué manera, a través de sus obras, Homero y Sófocles dan cuenta de la naturaleza humana consolidando en la literatura relatos que cuentan el trasegar del hombre griego. Así mismo identifica su ser en contraste con el individuo heleno. (método y propósito)</p>	<p>narración cinematográfica como evidencia de una estructura de pensamiento que refleja la realidad del individuo inmerso en la sociedad, esto en paralelo a la forma en que los griegos ilustran con sus relatos el devenir del hombre y su relación con el mundo. (contenido)</p> <p>Los elementos técnicos (música, imágenes, símbolos, tomas, guiones...) que, como componentes constitutivos del corpus de un documento audiovisual, comunican significados, dando cuenta de la multidimensionalidad que conforma al ser humano. (método)</p> <p>Lea críticamente el sentido que se plasma en un documento audiovisual, logrando no solo una comprensión más profunda</p>	<p>Medieval en torno al paradigma establecido en la época, lo cual marca el horizonte de una sociedad y su cultura. Esto reflejado en la creación literaria. (contenido)</p> <p>La forma en que el hombre medieval representó los miedos y temores cristianos a través de La Divina Comedia. Con la lectura de apartes de la obra y de la simbología que en ella se maneja, propone un paralelo entre la concepción del pecado medieval y la concepción del pecado moderno, con el fin de identificar y reflexionar sobre las incidencias sociales que antes y ahora tienen.</p>	<p>hombre?</p> <p>¿Había realmente muerto en la Edad Media? En qué consiste tal renacimiento y cómo este sucede desde las artes, la literatura y la pintura. Establece un paralelo entre las condiciones sociales del Medioevo vs el Renacimiento. (contenido)</p> <p>Lee la pintura,</p>

En este fragmento del esquema, se disecciona de forma más precisa los contenidos en favor de la lectura crítica. Es, también, una apuesta metodológica del docente Nelson Bogotá, que se ocupó de su diseño.

Antes de efectuar el análisis es pertinente aclarar que solo se presenta un fragmento de la planeación. Y, en concreto, se continuará la reflexión sobre la parte delineada en el cuadro.

Se revisa en esta planeación que todo inicia a partir del objetivo general de la investigación, para luego alinearse con un tópico generativo y unas metas de comprensión que en todo momento dieron cuenta de un abordaje de la lectura profundo y organizado en términos de comprensión y crítica. Por ejemplo, se buscó que el estudiante: *lea de qué manera, a través de sus obras, Homero y Sófocles dan cuenta de la naturaleza humana consolidando en la literatura*

relatos que cuentan el trasegar del hombre griego. Así mismo, identifica su ser en contraste con el individuo heleno. (Método y propósito).

En estas líneas se logra ver como la propuesta enfiló el proceso de enseñanza hacia momentos lectores que pusieron en juego aspectos contextuales del autor, del lector y, que, además, invitó al contraste, a la reflexión en torno a las posturas que se estaban trabajando.

Esta planeación plasmada en el esquema presentado, no atiboró contenidos sino que reorganizó las prioridades, dando primacía a la lectura como elemento transversal a cualquier tema y trascendental dentro de todo el proceso académico de la escuela. En pocas palabras, fue una planeación que se diseñó sobre los griegos, pero, cuyos aprendizajes, específicamente referidos a procesos del pensamiento, le iban a ser útiles en el abordaje de los demás rubros académicos y en el devenir de la vida misma.

En conclusión, el esquema respondió a cuatro ejes ya mencionados: 1) la intención y el propósito que buscó el docente (enseñanza) con las actividades alrededor de los temas que está planteando; 2) las necesidades del estudiante (aprendizaje), ya que fue una guía que le apuntó directamente al trabajo con ellos; 3) la coherencia entre las actividades, puesto que estas tenían un marco de referencia común que propendió por la consecución de un objetivo, el desarrollo de la lectura crítica, lo cual permitió que se hilaran de forma natural dentro del constructo de la planeación, generando procesos efectivos de pensamiento; 4) las concepciones para la lectura crítica Cassany (2011).

Intervención

A lo largo del proceso de investigación y búsqueda del desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes, se manifestaron aprendizajes que respondieron a los niveles de lectura literal e inferencial. Para ejemplificar esto, se traen a colación los pormenores de una dinámica que se

desarrolló a partir de la literatura griega valiéndose de una rutina de pensamiento: *generar, clasificar, conectar y producir*.

Visualización de video documental Mitos y Leyendas 4: Mitología Griega (2016) de YouTube y del filme Hércules (1997). Con estos documentos audiovisuales el estudiante desarrolló la rutina de pensamiento modificada por el docente: *generar, clasificar, conectar y producir un mapa mental o malla de conceptos*. Con esta herramienta se logró que el estudiante produjera un mapa en el cual relacionó de forma coherente los distintos actantes que intervienen en la mitología griega.

Antes de abordar la reflexión sobre el apartado enunciado, es necesario efectuar algunas precisiones como: la totalidad de la actividad tomó alrededor de 3 semanas; el resultado final no fue la malla de relaciones, sino un breve escrito en el que el estudiante resolvió una pregunta efectuada por el docente: ¿Cuál de los dioses del Olimpo griego es el eje de toda la mitología?

A partir de la visualización del video explicativo, los estudiantes decodificaron la información que les fue presentada por medio audiovisual, la llevaron al papel siguiendo un orden y una lógica funcional para ellos. Es decir que hubo un desglose de la teoría dada por el video en unidades menores entendibles para ellos. Y, en ocasiones en que los datos eran muy veloces para poder captar de forma exacta lo que se les estaba diciendo, recurrieron al uso de sinónimos o claves significativas que eventualmente los llevara a recuperar la información necesaria.

En este ejercicio todos los estudiantes lograron la lectura lingüística, claro, algunos consiguieron captar más información importante que otros, pero ante esta situación hubo trabajo colaborativo, no copia, esto en el sentido de que se preguntaban entre ellos por datos que se les habían escapado, dando pistas de lo que buscaban ante lo cual algún compañero podía proveer la información que se estaba requiriendo. Por otro lado, se dio el caso de alumnos que incluso alcanzaron no sólo a transcribir la información, sino que lograron graficarla.

La intervención se sistematizó de acuerdo a los siguientes momentos:

Saberes previos: En primer momento se pidió a los estudiantes que hicieran memoria sobre historias, filmes o libros que ellos recordaran tuvieran menciones a la literatura griega, para lo cual el docente estimuló el diálogo trayendo a colación a Homero. Con este nombre en mente, varios de ellos evocaron obras y películas como la Odisea o la Ilíada, con relación al largometraje Troya o, incluso, con un capítulo de los Simpson en que la familia amarilla representa de forma muy breve las peripecias de Odiseo para regresar a Ítaca.

De este recuento pudieron afirmar que hay varios productos de la cultura popular contemporánea que hacen referencia directa o indirecta a la tradición griega como fuente de inspiración. En consecuencia, surgió la duda de si los hechos narrados en la película Troya realmente habían sucedido o eran producto de la ficción, para lo cual el docente recurrió a un documento auditivo de la historiadora Diana Uribe, en el que ella menciona a Heinrich Schliemann como descubridor de los escombros de Troya y otros lugares emblemáticos de la mitología griega. Ante esta información, los estudiantes con ayuda del profesor, pudieron inferir que, si bien la película retrataba un amor de esas proporciones, los hallazgos arqueológicos no podían dar cuenta de esa situación. Además, el profesor comentó los aspectos adicionales a los cuales la ficción cinematográfica no había dado lugar, como la intervención frecuente de los dioses en el desarrollo de la guerra. Entonces, los estudiantes llegaron a la conclusión de que existió un espacio geográfico llamado Troya, que posiblemente hubo una guerra, no obstante, resulta difícil comprobar los móviles de esta guiándose por la película o por el incipiente conocimiento que ahora tenían de la obra.

Extraer sentidos que subyacen a lo literal: El estudiante trascendió la literalidad mediante la guía del profesor, que le permitió afianzar su aprendizaje en la medida que se le exigió que sustrajere de lo que leía aspectos que no necesariamente se hallaban explícitos en el texto

dichos momentos. Por ejemplo, un estudiante ubicó como base a los dioses primordiales, para más adelante darle espacio a las edades del hombre.

Entonces, el estudiante construyó ideas que subyacían al texto, puso a prueba estas ideas, las debatió con el objetivo de corroborarlas a lo largo de las clases con la visualización de más videos informativos, de lecturas sobre el tema, y con el aporte de sus compañeros y el docente. Esta dinámica llevó al alumno a aventurarse sobre el texto, sin salir de él, pero sí imaginando cuáles implicaciones existían en la información que estaba recibiendo.

Este camino hacia la lectura crítica con los estudiantes pasó por los niveles literales y cognitivos descritos, en cada uno de esos escalones se revisaron evidencias, logros y limitaciones que de por sí ya constituían avances hacia la criticidad.

Se da cuenta de tres desempeños de lectura crítica, el primero de ellos obedece a la forma en que el estudiante explicó su trabajo, distribuyó sus saberes de tal suerte que fuese comprensible para él y para su interlocutor. El segundo corresponde a la opinión que surgió del ejercicio. Y, el tercero fue también una opinión, pero que tuvo unos niveles de criticidad más profundos.

Es notable el hecho de que los estudiantes a la hora de explicar su trabajo lograron establecer una relación entre la mitología griega y los relatos bíblicos, arguyendo que el origen del mundo griego guarda cierta semejanza con la historia de la creación descrita en la biblia. Además, entrevieron que hay similitudes entre el mesías cristiano, Jesús, y el mesías griego, Hércules, argumentado que en ambos casos hay caída y redención.

Este análisis que efectuaron los estudiantes evidencia que lograron establecer semejanzas entre textos de distinta índole y, que, además, fueron capaces de expresarlo poniendo en juego sus propias creencias, ciertamente hubo lectura crítica en estas respuestas.

El docente, al final del ejercicio, formuló una última pregunta: ¿Cuál de los dioses del Olimpo griego es el eje de toda la mitología?

En algunas respuestas se hizo una correcta asociación entre hechos y consecuencias, argumentando el porqué de la opinión que allí se esbozó. Sin embargo, se quedó corta a la hora de establecer relaciones más profundas con otros elementos.

Algunos estudiantes extrapolaron la información recogida y lograron llevar sus opiniones a un escenario en el cual se analizaron las implicaciones del tiempo con relación a los presupuestos griegos. Justificaron su respuesta no solo desde el tema visto, sino que lo blindaron arguyendo la trascendencia del tiempo antes y ahora, proponiendo la importancia de este como ente regente de todas las acciones humanas e incluso divinas.

Evaluación

Se concluye que hubo avances significativos en el proceso de la lectura crítica, que ciertamente esos progresos divergieron dependiendo del estudiante, sin embargo, de acuerdo a las dinámicas de clase llevadas a lo largo de los dos años de investigación, a los trabajos presentados por los educandos, y al registro patentado en los ciclos de reflexión, se puede afirmar que una mayoría importante de los estudiantes que hacen parte de ese grupo tuvieron acercamientos reales frente a la criticidad y que, además, el trabajo efectuado por el docente apuntó correctamente hacia lo que se quería lograr con este proyecto investigativo.

Reflexión

A manera de cierre del tercer ciclo de reflexión, se pudo observar un avance entre cada uno de los tres momentos, puesto que se pasó de una postura inicial en que la lectura era el eje de la investigación, a un estadio en el que la comprensión lectora y la lectura crítica seguían siendo el propósito, pero no el fin, pues la transformación de la práctica se convirtió en la meta. Es decir que los procesos lectores de los estudiantes, de alguna manera medían el nivel de progreso que

los docentes iban alcanzando conforme la intervención pedagógica tenía lugar; no en vano, cada ciclo reflexivo, señala un crecimiento en torno a la propia consciencia que el docente iba desarrollando en torno a su propio quehacer, se trascendió de un estado en el que se ponían los ojos sobre la clase como un elemento externo, presto de análisis; para luego descubrir que la clase y el profesor son uno, y, por tanto son un ente mutable que comprende un *antes*, un *durante* y un *después*; para, finalmente, llegar a establecer el tridente: educando, clase y educador.

4.2.2 Aula 2

Ciclo: 1 Reflexión de la práctica 1.

En el aula 2, correspondiente a la sede rural el Guamal de la IED La Pradera, el docente, a partir de una introspección, observó que los estudiantes presentaban dificultades en su desempeño académico asociadas a falencias en sus habilidades lectoras, sin embargo, esta impresión debía ser constatada con una evidencia tangible, para lo cual se valió del análisis de una serie de pruebas diagnósticas implementadas desde el programa PTA (Programa Todos a Aprender), cuyo objetivo fue hacer un primer acercamiento a la situación de los estudiantes de los grados tercero y quinto de la institución, con relación a sus habilidades lectoras. En estas pruebas se analizó la lectura desde tres frentes: velocidad, calidad y comprensión de lectura, esta última, desglosada en términos del marco teórico, es entendida en niveles de lectura literal, inferencial y crítica. Las pruebas fueron realizadas en dos momentos: la primera data de 27 de enero de 2017, el segundo del 07 de julio del mismo año. Es menester precisar que los resultados de dichas pruebas, más allá de ser un dato estadístico cuantitativo, llevaron al docente a dos claridades: la primera de ellas fue que, efectivamente, sus presentimientos pedagógicos estaban

justificados, toda vez que las falencias académicas que observaba en el aula tenían su asidero en el proceso lector; segundo, desde esta premisa, era necesario diseñar un plan de acción.

En adelante se hace una cavilación sobre las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en el aula en mención, siguiendo un proceso gradual que va desde la planeación, pasando por las acciones efectuadas en el aula (intervención) materializadas en dimensiones y desempeños de aprendizaje, dentro del marco de la Enseñanza Para la Comprensión (Stone, 1999), para llegar, finalmente, a la evaluación y a la reflexión de lo realizado.

Planeación

Antes de entrar de lleno en la planeación que corresponde a este apartado, es pertinente señalar que el área disciplinar de formación del docente de esta aula se enfoca en la enseñanza de las ciencias naturales, aunque el trabajo que efectúa con los estudiantes atraviesa todas las áreas de conocimiento, por tanto, el hallazgo pedagógico y la posterior puesta en marcha de la investigación, se dio sobre las bases de la lectura, pero con incidencia en las ciencias naturales.

Entonces, el docente planeó una forma de intervención pedagógica que lo llevó a fortalecer las competencias lectoras desde el área de ciencias naturales, con el propósito de buscar estrategias que propendiera por una mejora en los tres niveles de lectura mencionados.

Junto a los sustentos teóricos, las experiencias descritas del docente en su labor de aula, allanaron la ruta que marcó el transcurrir investigativo reflexivo que se acuña en este ciclo. El primer acercamiento pedagógico se realizó en el segundo semestre del año 2017.

La planeación desde la EPC se dilucidó como una ventaja inicial para el docente investigador, puesto que ésta, además de favorecer la comprensión del estudiante, también incentivó la transformación de las prácticas de enseñanza a partir de las habilidades propias del maestro. Con esta prerrogativa, se abrió una novel posibilidad que antaño no era factible, toda vez que las planeaciones reducían la labor docente a temáticas específicas, entonces, para que esta

intervención pedagógica fuese rigurosa, se necesitaba repensar la manera de planear. Así pues, en esta fase de la investigación se hizo una reorganización en las planeaciones en atención al marco de la EPC, se estructuraron líneas de trabajo, sobre las cuales se tejió la lectura como eje recurrente, las planeaciones, entonces, respondieron a esta intención pedagógica, para lo cual se tuvieron en cuenta los elementos propios de la Enseñanza para la Comprensión. El docente se valió de tópicos generativos que abarcaron un tema central alrededor del cual giraron las metas, desempeños y la evaluación. Cada uno de estos componentes permitió, desde el área de ciencias naturales, promover la comprensión de lectura a la vez que se desarrollaban habilidades científicas (observación, indagación y formulación de hipótesis), lo cual respondió a un doble requerimiento: ya que se abordó la lectura, sin obviar los conocimientos disciplinares del profesor. A continuación, se presenta el modelo de planeación ejecutado por el docente. (Figura 10).

Nombres Autores: José Miguel Pinto Wandurraga Fecha: 25 de abril de 2017

Tópico Generador

¿Cómo es posible que las plantas fabriquen su propio alimento, si ellas no saben cocinar?

Metas de Comprensión

<p>1. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: Los requerimientos nutricionales de las plantas. Esto generará la toma de conciencia acerca de la importancia del cuidado medioambiental y además de los beneficios que trae incluir los vegetales en una sana alimentación.</p> <p>Pregunta: ¿Qué necesita una planta para alimentarse?</p>	<p>2. <i>Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</i> De los procesos fotosintéticos. Como las plantas utilizan la energía solar para transformar el agua y el Co2 en oxígeno y azúcar principalmente, ya que el azúcar es un alimento energético que todas las células de la planta utilizan para funcionar (crecer y reproducirse)</p> <p>Pregunta: ¿De qué forma la planta puede elaborar su alimento a partir de la energía solar?</p>	<p>3. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: La importancia de la luz solar para los seres vivos.</p> <p>Pregunta: ¿Por qué el sol es importante para los seres vivos? ¿Qué ocurriría con los seres vivos si el sol se extinguiera?</p>	<p>4. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: Los diversos métodos para socializar aprendizajes. Exposición con la ayuda de carteleras o presentaciones en power point, mediante la elaboración de mapas mentales o conceptuales. Elaboración de juegos y dinámicas referentes al tema. Creación de rondas infantiles, poesías, obras teatrales y de títeres, canciones y cuentos.</p> <p>Pregunta: ¿De qué forma se puede explicar el proceso fotosintético al profesor y a los compañeros de clase de forma atractiva, practica y clara?</p>
--	--	--	--

MC 6	Desempeños de Comprensión	TD ⁷	Valoración Continua
1, 2	<p>INICIO</p> <p>Se les presenta a los estudiantes la rutina antes pensaba elaborada en el tablero la cual será alimentada con las ideas y opiniones de los estudiantes. Se formularán las siguientes preguntas:</p> <p>¿De qué forma cree que se alimentan las plantas?</p> <p>¿Por qué cree que es importante el sol para una planta?</p> <p>¿Qué cree que pasaría si a una planta no le llega la luz del sol?</p> <p>¿Qué cree que pasaría si a una planta le llega muy poca luz solar?</p> <p>¿Qué cree que es la fotosíntesis?</p> <p>¿Por qué la fotosíntesis es importante para la vida en el planeta tierra?</p> <p>DESARROLLO</p> <p>En grupos de a cuatro estudiantes, realizarán el montaje del siguiente experimento:</p> <p>Materiales:</p> <p>3 vasos plásticos</p> <p>Algodón</p> <p>Semillas de arveja</p> <p>Agua</p> <p>2 cajas de cartón.</p> <p>Procedimiento</p> <p>Llene los tres vasos con agua</p> <p>Coloque algodón alrededor de la boca de cada vaso y sujételo con un caucho.</p> <p>Coloque tres semillas de arveja en cada uno de los vasos.</p> <p>Tape el vaso No. 1 con una caja de cartón totalmente sellada.</p> <p>Tape el vaso No. 2 con una caja de cartón que tenga un agujero al lado.</p> <p>El tercer vaso déjelo descubierto.</p> <p>CIERRE</p> <p>Luego del montaje del experimento, los estudiantes realizarán observaciones periódicas, en las cuales documentarán diferencias entre los tratamientos (en presencia de luz, en presencia parcial de luz y en oscuridad total), estas observaciones serán realizadas en periodos de 8 días post montaje en las siguientes fechas.</p> <p>Primera observación: 5 de mayo</p> <p>Segunda observación: 12 de mayo</p> <p>Tercera observación: 19 de mayo</p>	E	<p>Se comparten y acuerdan los criterios con los estudiantes al inicio de la actividad:</p> <p>Criterios:</p> <p>Participación en la elaboración de la lista cuestionamientos en el curso.</p> <p>Retroalimentación:</p> <p>Informal: De acuerdo a los cuestionamientos se hacen acotaciones acerca de las diferentes opiniones, principalmente las que no pertenecen al tema en cuestión. E igualmente se destacan aquellas pertenecientes al objeto o tema en cuestión. (la alimentación de las plantas, la importancia de la luz solar).</p>
2, 3	<p>En dichas observaciones se consignarán y analizarán datos como:</p>	IG	<p>Se comparten y acuerdan los criterios con los estudiantes al inicio de la actividad:</p> <p>Criterios:</p> <p>Conclusiones: una sobre las conexiones identificadas entre las ideas, otra sobre el aprendizaje que lograron desde la actividad, y la última sobre las inquietudes que surgieron para consultar.</p> <p>Rubrica documentos escritos y socialización.</p> <p>Retroalimentación:</p> <p>Informal: De acuerdo a las conclusiones que se socializan se hacen orientaciones de forma (redacción, intención, coherencia)</p>
4	<p>Longitud del tallo</p> <p>Longitud de raíz principal y número de raíces secundarias.</p> <p>Cantidad de hojas</p> <p>Color de hojas</p> <p>Los estudiantes Realizarán la lectura “Guamaluna y la fotosíntesis”, y su correspondiente guía, en la cual responderán a preguntas de tipo textual, argumentativo y crítico. Y conjuntamente a sus observaciones previamente realizadas y analizadas, realizarán la segunda parte de la rutina de pensamiento antes pensaba ahora pienso contestando las mismas preguntas formuladas al inicio de la unidad.</p> <p>Finalmente, cada grupo de estudiantes debe realizar una exposición, con la ayuda de carteleras, frisos, obra de títeres, etc. en la cual expliquen la fotosíntesis al grupo de estudiantes y al docente.</p>	IG PF	<p>Formal: Se revisa el documento de grupo de estudiantes (rutina ahora pienso) y se señalan las conclusiones que deben ser mejoradas.</p> <p>Se evalúa la socialización, teniendo en cuenta la fluidez en el método escogido de socialización, claridad en el tema, lenguaje apropiado.</p>

Figura 9. Primer diseño de planeación siguiendo los parámetros de la Enseñanza para la Comprensión EPC.

⁶ En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

⁷ En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E**: exploración. **IG**: Investigación Guiada. **PF**: proyecto final de síntesis.

En la planeación expuesta, se puede evidenciar que los desempeños de comprensión daban unos indicios sobre la intención de involucrar la lectura como pretexto para la enseñanza de las ciencias naturales, además, se desarrollaron teniendo en cuenta saberes previos que traían de vuelta al aula los preconceptos de los estudiantes y, que, a su vez, despertaron su interés hacia la lectura de textos científicos. Esta inclinación hacia dichos textos ocurrió de una forma casi natural, ya que sí se tiene en cuenta el contexto descrito, los estudiantes sintieron mayor afinidad con los asuntos y temas que inciden directamente sobre sus vidas, en esto, las ciencias naturales permiten, de cierta forma, que el alumno lleve lo que ha aprendido a la interacción y a la experimentación en el campo.

Las temáticas llevaron a que el estudiante leyera textos instructivos e informativos. Los primeros, guiaron a los educandos a seguir una ruta de navegación para el desarrollo de las clases correspondientes al periodo académico en cuestión, la planeación en sí se constituyó como texto instructivo. Por otro lado, algunos de los documentos de índole informativo fueron relatos que el docente adaptó o creó, con el fin de dar a conocer a los pupilos conceptos de los que se precisaba para el devenir de los espacios académicos. Esta iniciativa creativa del docente tuvo lugar, dada la necesidad no solo de contextualizar al estudiante, sino de familiarizarlo con términos científicos, que en principio podían parecer ajenos y distantes.

Con respecto a los textos informativos, se realizaron ejercicios de comprensión con el objetivo de fortalecer habilidades para recuperar información implícita y explícita (lectura literal), y lograr que los estudiantes hicieran lectura inferencial para construir y reconstruir los conceptos disciplinares que se les propusieron desde el área de ciencias naturales.

Con base a estos procesos lectores, se planeó una fase de socialización, cuyo propósito fue que los estudiantes compartieran sus comprensiones. Más adelante se describen cuáles fueron las dinámicas de socialización.

Intervención

La primera intervención desde la cual se comenzó a vislumbrar la transformación de las prácticas del docente se enmarcó en la creación e implementación de una serie de desempeños de comprensión con el objetivo de observar y analizar los avances obtenidos por los estudiantes, sustentados estos sobre las siguientes estrategias en favor de la lectura: rutina *antes pensaba ahora pienso*, guía de lectura, cuestionario CRITIC (Sanmartí, 2009)⁸ y método de socialización. En adelante se presentan los pormenores de cada una de las estrategias y herramientas enunciadas.

Rutina antes pensaba ahora pienso: la implementación de esta rutina, tuvo como fin primordial el rescate de los pre saberes que los estudiantes a partir de su contexto llevan consigo, en este sentido, desde el trabajo de laboratorio realizado en clase, (Ver Anexo 12) basado en la observación experimental, desempeño expuesto en la unidad por EpC (ver figura 10), la rutina de pensamiento *antes pensaba ahora pienso* (Figura 11), permitió evidenciar en primera instancia los saberes previos de los estudiantes con relación al eje temático trazado (fotosíntesis en las plantas); para movilizar dichos conocimientos, se formularon una serie de preguntas relacionadas al proceso fotosintético en las plantas, cuyas respuestas mostraron un aprestamiento más efectivo en algunos estudiantes, mientras que en otros, se observó un avance menos sustancial.

A continuación, se relaciona una de las rutinas de pensamiento realizada por los estudiantes:

⁸ Enfoque que pretende favorecer una lectura crítica en la que no solo se comprenda el texto, sino que se contraste lo que el texto comunica con el conocimiento propio del estudiante, como forma de que este movilice las ideas que tiene.



Figura 10. Rutina antes pensaba ahora pienso desarrollada por estudiante de grado quinto.

En la imagen se ve como la ejecución de la rutina de pensamiento evidencia, que el modelo de planeación planteado por la EpC (Stone, 1999) permitió reconocer los saberes previos de los estudiantes, lo que direcciono el proceso de evaluación en el aula. Por lo tanto, la lectura se vuelve un eje fundamental en la construcción del conocimiento a partir de lo que cada estudiante conoce sobre el concepto estudiado, en este caso la fotosíntesis. En la imagen se puede observar como el estudiante, tras la lectura del texto Guamaluna y la fotosíntesis, adquirió nociones más precisas, que le permitieron tener una mayor comprensión frente al contenido temático abordado. Esta aserción llevo al docente a buscar actividades que se enfocaran en el uso de la lectura como instrumento de construcción del conocimiento. A continuación, se evidenciará como el modelo del cuestionario CRITIC permitió profundizar el trabajo de lectura en el aula.

Guía de lectura y cuestionario CRITIC

En principio, para abordar el siguiente aparte, es necesario definir el planteamiento metodológico del cuestionario CRITIC (Sanmarti, 2009). A continuación, se relaciona una tabla que evidencia cual es el proceso del cuestionario y a que apunta cada uno de sus componentes:

C	Consigna o afirmación que expone el texto. Situación(es) problema(s) que se plantean en el texto (cuál es el dilema, la cuestión o dificultad que se observa en el texto): ¿A quién va dirigido el texto?
R	Rol del que hace la afirmación. ¿Quién ha escrito esta noticia, anuncio, artículo...? ¿Qué intereses puede tener? ¿Por qué lo ha escrito?
I	Ideas. ¿Qué conocimientos pueden haber detrás de las afirmaciones expresadas en el texto?
T	Test. ¿Hay una solución al problema planteado? (De qué manera se busca solucionar el problema). ¿La manera en que se da la posible solución es la más adecuada para el conflicto planteado? ¿Por qué? ¿Usted lo habría solucionado de otra manera? ¿De qué manera le hubiera explicado a <u>Guamaluna</u> el proceso de la fotosíntesis? ¿Se podría hacer una prueba o experimento para comprobarlas, que pruebas o experimentos diferentes a los realizados en clase se te ocurren?
I	Información. ¿Qué evidencias o pruebas se exponen o podrían exponerse para apoyar la afirmación?
C	Conclusiones. ¿Qué aportes deja a tu vida lo que has visto en el texto? ¿Qué aspectos resultan inútiles para tu vida?

Figura 12. Esquema CRITIC. Desempeño de comprensión propuesto por el docente, primer acercamiento de los estudiantes a la lectura crítica.

En la anterior figura se observa como este instrumento direcciona el proceso de comprensión de lectura. Esto se debe a que pone en discusión los saberes del estudiante con los saberes propios del texto, lo que encamina hacia la lectura crítica, debido a que este contraste permite al lector realizar una lectura desde dos enfoques y a partir de allí generar hipótesis que aborden el concepto teniendo en cuenta varios puntos de vista.

Lo anterior movilizó al docente a generar una guía de lectura que respondiera al enfoque metodológico del cuestionario CRITIC. Para ello el docente construyó una guía de lectura basada en lo preceptos expuestos por Sanmartí. Esta herramienta pretendió reconocer los niveles de desempeño de comprensión de lectura de los estudiantes frente a la lectura de “Guamaluna y la fotosíntesis.” La siguiente imagen muestra el trabajo realizado por el docente:

GUÍA DE LECTURA

El propósito de la presente guía de lectura es clarificar el pensamiento del estudiante frente a diferentes textos, con el fin de estructurar una visión comprensiva y crítica de lo que lee.

Título del texto:

Formato del texto (película, libro, cuento, episodio, comic, anime...):

ELEMENTOS TEXTUALES ESPACIO PARA SER ABORDADO POR EL ESTUDIANTE

Personajes que intervienen en el capítulo (nombre los personajes que tienen una incidencia notable y relevante en los acontecimientos presentes en el texto. Tenga en cuenta sus rasgos físicos y sus particularidades de carácter, forma de ser, de sentir y de pensar que logra percibir de lo que está viendo):

Activar Windows
Ir a Configuración de PC para

Figura 11. Guía de lectura propuesta por el docente en la primera intervención.

Esta guía tuvo como objetivo permitir al estudiante la recolección de aspectos literales del texto. Con la implementación de la misma, se pudieron evidenciar avances frente al proceso lector de los estudiantes, como lo muestra la siguiente imagen:

David

GUÍA DE LECTURA

El propósito de la presente guía de lectura es clarificar el pensamiento del estudiante frente a diferentes textos, con el fin de estructurar una visión comprensiva y crítica de lo que lee

Título del texto:
Guamaluza y la fotosíntesis

Formato del texto (película, libro, cuento, episodio, comic, anime...): libro corto

ELEMENTOS TEXTUALES: ESPACIO PARA SER ABORDADO POR EL ESTUDIANTE

Personajes que intervienen en el capítulo (nombre los personajes que tienen una incidencia notable y relevante en los acontecimientos presentes en el texto. Tenga en cuenta sus rasgos físicos y sus particularidades de carácter, forma de ser, de sentir y de pensar que logra percibir de lo que está viendo):

Guamaluza y la fotosíntesis, Guamaluza es una planta y sus células son blancas como la leche, en algunas partes y pequeñas cubren la planta como células como el oro puro

Figura 12. Guía de lectura. Ejercicio previo a enfoque CRITIC

En el anterior ejercicio se evidencia que los estudiantes tienen la capacidad para seleccionar información explícita dentro del texto, además de ello, asumen una posición descriptiva ante los sucesos presentes en la historia, esto permite reconocer que los estudiantes se ubican en un nivel de desempeño literal (Dimaté, 2010) dentro de su proceso lector. La siguiente imagen profundiza la anterior aserción.

en el proceso lector de los estudiantes. En la siguiente figura se recrea la aplicación de uno de estos ejercicios:

CUESTIONARIO CRITIC

C	<p>Consigna o afirmación que expone el texto. Situación(es) problema(s) que se plantean en el texto (cuál es el dilema, la cuestión o dificultad que se observa en el texto): GUAMALUNA NO SABIA QUE ERA</p> <p>¿A quién va dirigido el texto? la fotosíntesis</p>
R	<p>Rol del que hace la afirmación. ¿Quién ha escrito esta noticia, anuncio, artículo...? ¿Qué intereses puede tener? ¿Por qué lo ha escrito?</p> <p>para que el grupo sepa la fotosíntesis aprenda</p>
I	<p>Ideas. ¿Qué conocimientos pueden haber detrás de las afirmaciones expresadas en el texto?</p>
T	<p>Test. ¿Hay una solución al problema planteado? (De qué manera se busca solucionar el problema).</p> <p>¿La manera en que se da la posible solución es la más adecuada para el conflicto planteado? ¿Por qué? ¿Usted lo habría solucionado de otra manera?</p> <p>¿De qué manera le hubiera explicado a Guamaluna el proceso de la fotosíntesis? SI UN EXPERIMENTO CON PLANTAS</p> <p>¿Se podría hacer una prueba o experimento para comprobarlas, que pruebas o experimentos diferentes a los realizados en clase se te ocurren?</p>
I	<p>Información. ¿Qué evidencias o pruebas se exponen o podrían exponerse para apoyar la afirmación?</p>
C	<p>Conclusiones. ¿Qué aportes deja a tu vida lo que has visto en el texto? ¿Qué aspectos resultan inútiles para tu vida?</p>

Cuestionario C.R.I.T.I.C. (adaptado de Bartz, 2002)

Figura 16. Cuestionario CRITIC. Desempeño de comprensión propuesto por el docente, primer acercamiento de los estudiantes a la lectura crítica.

En el cuestionario expuesto se evidencia que los estudiantes que lograron dar respuesta a las preguntas de tipo inferencial y de análisis planteadas en el cuestionario, evidenciaron dificultades, si bien las respuestas tenían alguna relación con la pregunta, no la resolvieron en su totalidad, Lo anterior llevó al docente a reflexionar sobre la necesidad de generar un cambio sustancial en lo referente al lenguaje utilizado para diseñar las guías de lectura (figura 16), (un lenguaje más coloquial y más cercano al contexto de los estudiantes). A pesar del problema

presentado con respecto al nivel lingüístico del cuestionario, los estudiantes evidenciaron el desarrollo de sus procesos de comprensión de lectura, esto permitió reconocer que la lectura crítica se desarrolla bajo diversos desempeños (Dimaté, 2010) y que no se limita por la edad de los estudiantes o el área de estudio. Pues con este ejercicio, más allá de recopilar los aspectos literales o inferenciales del texto, los estudiantes tuvieron la capacidad de generar hipótesis, acordes a su nivel de comprensión de lectura, lo que permitió reconocer que este tipo de actividades generan procesos de pensamiento crítico que movilizan las prácticas de aula.

Evaluación

Al analizar los desempeños de comprensión propuestos en el ejercicio pedagógico, como estrategias para fortalecer los niveles de lectura de los estudiantes, se hizo pertinente realizar una transformación sustancial en cuanto a la forma de presentación de los mismos, se pudo determinar que el lenguaje utilizado por el docente no fue el más adecuado, fue un lenguaje que se pudo tornar difícil para los estudiantes, entonces se observó la necesidad de simplificarlo de manera tal, que fuera más comprensible. Así mismo, fue menester generar desempeños de comprensión que mostraran un equilibrio entre la parte disciplinar (enseñanza de las ciencias) y el desarrollo de la comprensión de lectura. En el mismo sentido se vio la pertinencia de diseñar desempeños que exploraran las habilidades de indagación de los estudiantes.

De igual manera, este ejercicio reflexivo, puso en evidencia la necesidad de diseñar estrategias para el desarrollo de la lectura crítica en cada uno de sus niveles de desempeño, teniendo en cuenta el registro lingüístico de cada uno de los estudiantes, con el fin de incluirlos efectivamente en el proceso de lectura.

Reflexión

Con relación al proyecto de investigación, esta primera fase que hace referencia al proceso de planeación, contribuyó de forma significativa, toda vez que se entiende que el devenir pedagógico se encuentra en una constante reflexión; producto de esta vacilación y, hablando, propiamente de la práctica pedagógica, el maestro investigador vio la necesidad de generar un acercamiento más sólido del estudiante a la lectura en ciencias, a partir de la contextualización de las mismas, en este sentido, realizó adaptaciones a la literatura investigada (Planti y la Fotosíntesis), reconstruyéndola de tal forma que el estudiante la sintiera como propia a su cotidiano vivir (Guamaluna y la Fotosíntesis). Al igual permitió reconocer la lectura como una herramienta vital para los procesos de construcción de conocimiento en el área de ciencias naturales, lo que desaloja el espectro de que la lectura es responsabilidad única del área de lenguaje (Dimate, 2010), e involucra los procesos de formación de lectores críticos con todas las áreas del conocimiento.

Ciclo: 2 Reflexión de la práctica 2

Los hallazgos evidenciados en el primer ciclo fueron: en el rubro del aprendizaje, que a pesar de que los estudiantes presentan habilidades de lectura crítica, su desarrollo se ve obstruido por la ausencia de actividades que estén planteadas para el desarrollo del pensamiento y, en el rubro de la enseñanza, la necesidad de des escalar el lenguaje y de afinar las dinámicas en favor de una lectura más efectiva. Estos hallazgos marcaron y dieron forma a un propósito: la mejora constante de las prácticas de enseñanza a partir del autocuestionamiento del profesor. A continuación, se presenta un segundo momento de reflexión, en este, el docente investigador consideró pertinente guiar su introspección a partir de los tres pilares fundamentales sobre los cuales se cimienta todo proceso académico, estos, conceptualizados desde la maestría: enseñanza, aprendizaje y pensamiento. En esta línea, se hizo necesario resaltar que la labor

docente debe manifestarse en algo más que un mero acto de transmisión de saberes de forma unidireccional, mostrando la necesidad de comenzar a trasegar sobre las tres dimensiones mencionadas.

Planeación

En el campo de la planeación, el docente adicionó nuevos elementos al proceso de enseñanza, referenciados en el primer ciclo de reflexión (rutinas de pensamiento y cuestionario CRITIC), enriqueció esto con nuevas estrategias didácticas desde el trabajo manual y práctico, lo cual permitió que, sirviéndose de las habilidades de motricidad fina desde el trabajo manual– experimental y gruesa físico-experimental se allanara y preparara el camino para un mejor abordaje de la lectura en ciencias. En la siguiente imagen se evidencia como este tipo de actividades fueron el eje central en la construcción de la planeación de las prácticas de aula:

Comprensión		
1,2	<p>INICIO</p> <p>Se les presenta a los estudiantes la rutina antes pensaba cual será alimentada con las ideas y opiniones de los estudiantes. Se formularán las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué partes conforman el sistema circulatorio? 2. ¿Para qué cree que sirve el corazón? 3. ¿Cómo piensa que es el corazón por dentro? 4. ¿Qué cree que ocurrirá si el corazón se llega a detener? 5. ¿Cuántas veces palpita el corazón cuando estás descansando y cuántas veces cuando estás haciendo ejercicio? 6. ¿Si una motobomba bombea agua, que bombea el corazón y para qué? <p>DESARROLLO</p> <p>1. En grupo de a cuatro personas, y con la ayuda de cronómetro, los estudiantes desarrollarán la guía "Mis palpitaciones" de la siguiente forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Lectura: ¡QUE GENIAL ES MI PULSO! b. Experimento En estado de quietud o reposo y durante un minuto, cada estudiante contará las veces que palpita su corazón y registrará los datos en la 	<p>E</p> <p>Se comparten y acuerdan los criterios con los estudiantes al inicio de la actividad:</p> <p>Criterios:</p> <p>Participación en la elaboración de la rutina antes pensaba ahora pienso primera parte.</p> <p>Retroalimentación:</p> <p>Informal: De acuerdo a los cuestionamientos se hacen acoraciones acerca de las diferentes opiniones, principalmente las que no pertenecen al tema en cuestión (Sistema circulatorio) E igualmente se destacan aquellas pertenecientes a dicho tema.</p>
2,3	<p>1. En grupo de a cuatro personas, y con la ayuda de cronómetro, los estudiantes desarrollarán la guía "Mis palpitaciones" de la siguiente forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Lectura: ¡QUE GENIAL ES MI PULSO! b. Experimento En estado de quietud o reposo y durante un minuto, cada estudiante contará las veces que palpita su corazón y registrará los datos en la 	<p>NG</p> <p>Se comparten y acuerdan los criterios con los estudiantes al inicio de la actividad:</p> <p>Rúbrica de documentos escritos</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Formal:</p> <p>Se revisa el documento de cada grupo, señalando las conclusiones acordadas al tema y aquellas que deben ser mejoradas.</p> <p>Informal: De acuerdo a las conclusiones</p>

Figura 17. En el esquema se desglosan las dinámicas que se esperaba, llevaran a los estudiantes a la aprehensión de conocimientos científicos por medio de la lectura.

¿Tópico generativo? ¿Metas de comprensión? ¿Tipos de desempeños propuestos?

Con relación a estos nuevos elementos adicionados, se diseñó la guía de laboratorio: *maqueta el corazón*, referenciada en líneas subsiguientes, y la guía de trabajo experimental: *mis palpitaciones ¿Qué genial es mi pulso?*, (Ver Anexo 13) con estos componentes el docente pretendió direccionar al estudiante a entrar en un nuevo proceso de lectura de textos científicos, al establecer relaciones entre el trabajo práctico, manual y teórico con la lectura en sí; esto, con miras a la consecución de la lectura crítica, produciéndose así, una amalgama entre la disciplina propiamente dicha y, el proceso lector como base para la apropiación de conocimientos científicos. Para ello se crearon actividades que permitieran al estudiante vivenciar su proceso de aprendizaje a partir de la experimentación intervenida por la lectura. La siguiente imagen recrea como un texto instructivo brinda a los estudiantes la posibilidad de construir el conocimiento a partir de la lectura:



Figura 18. Guía de trabajo practico ¿Cómo circula la sangre en mi cuerpo? elaboración maqueta “el corazón”.

Como cierre de esta nueva propuesta de planeación, el profesor planteó que luego de un seguimiento riguroso de las guías de aprendizaje, el estudiante, como síntesis al ejercicio lector,

redactara una frase que abarcara todas sus aprehensiones, pero que, además, expresara una opinión que pusiera de manifiesto su posición frente al tema tratado a lo largo de toda la unidad objeto de la planeación. Esto con el fin de generar espacios de aprendizaje que les permitieran a los estudiantes generar hipótesis frente a los textos que leen, como un factor que permite el desarrollo de la lectura crítica.

Intervención

La segunda fase de intervención en el aula se desarrolló en tres momentos propuestos por el profesor: el primero enmarcado dentro de una práctica de laboratorio denominada maqueta el corazón, como se muestra en la figura 19:



Figura 19. Montaje experimental de la dinámica circulatoria a partir de la lectura de texto instructivo: guía de laboratorio ¿Cómo circula la sangre en mi cuerpo?

Con la elaboración de esta maqueta, se pretendió fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes desde su capacidad para explicar fenómenos a partir de la lectura, en este caso puntual, la dinámica circulatoria con ayuda de textos instructivos (guía de elaboración), en la que se pidió a los estudiantes elaborarán un paso a paso del recorrido sanguíneo dentro del corazón. Los resultados de esta primera parte del trabajo se exponen a continuación:



Figura 20. Explicación de la dinámica circulatoria. Estudiante de grado quinto, a partir de la comprensión de lectura de texto instructivo. Guía de laboratorio: ¿Cómo circula la sangre en mi cuerpo?

Por otra parte, la figura 20 muestra cómo, a partir de este ejercicio, se observó dominio del estudiante sobre los conceptos asociados a la dinámica circulatoria (dominio disciplinar), toda vez que, con la lectura literal de la guía, ésta última relacionada a la parte experimental, logró desarrollar el paso a paso requerido para explicar el funcionamiento del órgano del corazón y la circulación de la sangre dentro de él, dando cuenta también de las partes que conforman el sistema circulatorio. En esta conexión de lectura y disciplina, se alcanzó el nivel de lectura inferencial, pues el educando pudo poner en práctica los conocimientos adquiridos a través del proceso lector. Esta primera parte del trabajo se fundamenta con el apartado siguiente, que consiste en generar actividades que conecten, el contexto del estudiante (Pre saberes) con la lectura y la práctica.

“Mis palpitaciones, que genial es mi pulso” Con esta guía de trabajo, se pretendió que los estudiantes realizarán conexiones entre saberes previos (experiencia), lectura de textos científicos (teoría) y trabajo práctico (práctica), este desempeño propuesto por el docente, incentivaron al estudiante a relacionar sus aprendizajes y a tener un mayor acercamiento hacia la

lectura crítica, toda vez que como se mencionó en el proceso de planeación, se incentivó al estudiante a socializar sus nuevos conocimientos a partir de una frase que los abarcara integralmente el proceso de enseñanza aprendizaje emprendido, pero que, además pusiera de manifiesto su pensamiento forjando una posición frente al tema en mención. En las siguientes imágenes se evidencia cuáles fueron los desempeños alcanzados por los estudiantes en este apartado de la actividad:

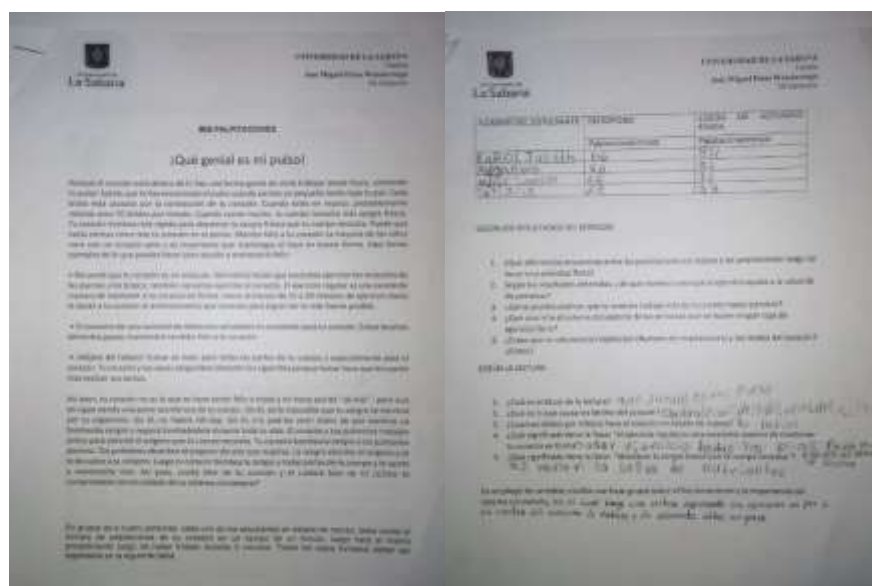


Figura 21. Lectura y Guía, a partir del texto ¡Que genial es mi pulso!

Como lo recrea la figura 21, a partir de la implementación de este desempeño, el docente evidenció que algunos estudiantes generaron respuestas coherentes con la lectura propuesta para el respectivo análisis, tanto en la parte inferencial como literal, así como dominio de conocimientos y utilización del lenguaje disciplinar, sin embargo, determinó algunas falencias en cuanto a la redacción y ortografía utilizada para la misma, como lo evidencia la figura 22.



Figura 22. Ejemplo de apropiación conceptual de los estudiantes ante la guía ¡Que genial es mi pulso!

De igual manera, a pesar de que las respuestas en algunos estudiantes también mostraron coherencia, se denotaron falencias en la utilización del lenguaje disciplinar, al desconocer los componentes semánticos de palabras claves dentro de la lectura, esto se evidencia en la falta de profundización de algunos conceptos claves para mostrar su comprensión a partir de la lectura, es decir, que al no darse una apropiación del texto desde la lectura, fue imposible lograr avanzar, tanto en la consecución de procesos lectores efectivos que redundaran en la adquisición de un dominio disciplinar.

Por otra parte, se vislumbró un avance significativo en referencia al nivel de lectura crítica, toda vez que la frase que se pidió a los estudiantes como producto final, en la que debían mostrar una postura personal -surgida desde la lectura relacionada con el efecto que el consumo de alimentos altos en grasa y el consumo de cigarrillo pueden generar en el sistema circulatorio. Conjugó lo práctico (mediciones de frecuencia cardíaca), la lectura (texto sobre la importancia de los hábitos alimenticios), como se muestra en la figura 22, y el producto final (las frases), como lo muestran las figuras 23 y 24, que se relacionan a continuación.

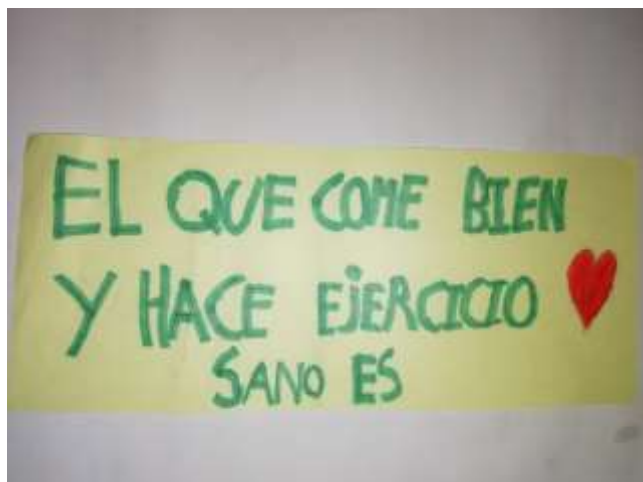


Figura 23. Frase producida por los estudiantes en el marco de la actividad planteada.



Figura 24. Frase producida por los estudiantes en el marco de la actividad planteada.

Las anteriores imágenes representan las hipótesis que plantean los estudiantes, por lo tanto, se reconoce que el taller planteado permitió evidenciar habilidades de pensamiento de los estudiantes, movilizadas por la lectura de textos instructivos, característicos del discurso científico. Con este tipo de actividades se ratifica en primer lugar que la lectura es una herramienta afín a las diversas áreas del conocimiento y en segundo lugar, que las actividades centradas en el pensamiento permiten una mayor comprensión ante conceptos científicos. En el

siguiente aparte se expondrá como la Rutina de pensamiento “Que llevo en mi maleta” es un complemento vital en el desarrollo de la presente secuencia didáctica.

Rutina de Pensamiento: Qué me llevo en mi maleta: Como desempeño final de este ciclo de reflexión, el docente implementó la rutina de pensamiento Que me llevo en mi maleta, esta rutina tuvo como objetivo primordial reunir todos los saberes forjados por los estudiantes a lo largo de toda la unidad. En esta, el estudiante plasmó con sus propias palabras todos los conocimientos adquiridos. En la figura 25 se evidencia uno de los ejercicios realizados por los estudiantes.



Figura 25. Ejercicio de estudiante de grado quinto, rutina de pensamiento ¿Qué me llevo en mi maleta?

Como se evidencia en la figura 25, esta rutina de pensamiento permitió al estudiante hacer una recopilación de los aprendizajes expuestos en la unidad didáctica. Además de ello muestra el proceso de lectura de los estudiantes como un mecanismo de construcción conceptual, partiendo de la generación de hipótesis, que verdaderas o no, evidencian la versatilidad del pensamiento de los estudiantes frente a cada uno de los conceptos adquiridos. Este tipo de actividades que movilizan el pensamiento, no buscan un constructo único frente al conocimiento, lo que realmente permite es conjugar las múltiples ideas que surgen alrededor de un concepto, es una

construcción grupal que permite a cada estudiante evidenciar varias posturas, varios puntos de vista, que convergen en la formación de un lector crítico. En el aparte de evaluación se ahondará en evidenciar cómo las actividades centradas en el pensamiento, expanden el espectro crítico de los estudiantes.

Evaluación

El docente notó un cambio sustancial en sus prácticas de enseñanza, debido a que reconoció que su enfoque de enseñanza carecía de actividades que forjaran la comprensión de los estudiantes frente a conceptos básicos de la ciencia. Por otra parte, noto que, al centrar sus clases en el desarrollo de habilidades lectoras, los estudiantes fortalecían sus habilidades científicas, al reconocer la lectura como la base de la construcción conceptual. No obstante, al tratarse de un área disciplinar por excelencia, donde la constante se enmarca en la adquisición de habilidades científicas (observación, indagación y formulación de hipótesis), el profesor encontró en la lectura un medio y un fin que le permitía fortalecer dichas habilidades.

Por otro lado, a partir de la formulación de desempeños de comprensión que promovieron un diálogo constante entre la teoría (lectura y análisis de textos científicos) y la práctica (laboratorios y trabajo manual) algunos estudiantes adquirieron paulatinamente la capacidad de crear relaciones conceptuales en pro de forjar un pensamiento propio, esto no es otra cosa que el desarrollo de los niveles de lectura inferencial y crítico. Pues como se ha revisado en líneas anteriores, fue una constante que la lectura estuviera acompañada de momentos de construcción de pensamiento en el marco de la experimentación, en otras palabras, el proceso lector tuvo resonancia en la cotidianidad del estudiante.

También fue importante identificar a los estudiantes que se complementaban a partir de sus fortalezas y debilidades, con el fin de incentivar el trabajo colaborativo entre pares y así crecer

juntos en el proceso de aprendizaje (Vygotsky, 2001). Esto se hizo imperativo en la medida que el contexto así lo requirió, pues al tratarse de un aula integrada, donde interactuaban estudiantes de tres niveles académicos y edades diferentes (3°, 4° y 5°), el trabajo colaborativo entre pares se vislumbró como una herramienta importante para que el docente pudiese alcanzar mejoras en torno al fortalecimiento de la lectura crítica a partir de la transformación de su práctica de enseñanza en el marco de la enseñanza de las ciencias.

Igualmente, fue importante garantizar al estudiante el material didáctico elaborado por el profesor, con el fin de evitar dinámicas en grupos muy numerosos, pues el trabajo en esas condiciones se hizo más difícil tanto para el docente como para el educando, y que, en un momento determinado, al maestro se le dificultó el manejo del aula y al estudiante la concentración en estas circunstancias. Bajo esta lógica, se hizo dispendioso llevar un control guiado más eficaz sobre los procesos de lectura de los estudiantes.

Reflexión

Como se evidencia en el anterior apartado, la implementación de esta secuencia didáctica arrojó resultados relevantes dentro del proceso investigativo. Luego del análisis en torno a la práctica de enseñanza expuesta, fue pertinente tener en cuenta ciertos aspectos a mejorar en pos de lograr avances más significativos en referencia al desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes.

En primer lugar, está el fortalecimiento y enriquecimiento del vocabulario del estudiante, ya que, al nutrirlo, se está cimentando su habilidad para la lectura de textos. Aquí es preciso señalar que al ampliar el vocabulario disciplinar y no disciplinar, a partir de la lectura, el estudiante enriquece su acervo lingüístico, lo que le permite facultar sus habilidades lectoras entorno a la

comprensión de conceptos científicos. Estas asociaciones de significados, generan el desarrollo de otro tipo de habilidades.

Habilidades como la experimentación y la investigación, que responden al constructo propio de la ciencia, debido a que la lectura de textos instructivos, más allá de generar conceptos, responde a procesos de experimentación que pueden mediar en el desarrollo de una investigación realizada por los estudiantes. Con la aplicación de este tipo de actividades el docente evidenció, que estas son base fundamental para generar procesos de investigación en el aula. Al igual reconoció que la lectura fundamenta los principios conceptuales y teóricos al momento de llevar a cabo una investigación. Lo anterior no se ve mediado por agentes externos como la edad o el grado de escolaridad de los estudiantes, de lo contrario, lo que rebelan este tipo de actividades es precisamente que desde los grados de primaria un niño puede construir el conocimiento a partir de la experimentación y la investigación.

Por otra parte el docente adquirió una nueva concepción sobre la lectura que lo direccionó a romper con los antiguos paradigmas tejidos en torno a ella, ésta ya no se limitó al acto de articular palabras con una velocidad, un ritmo y una entonación específicos, sino que, además sintió la necesidad y avizoró la importancia de ahondar en ella, por lo que comenzó a percibirla como un vehículo para transportarse y transportar a sus alumnos hacia la crítica y la expresión argumentada de su pensamiento. Este vehículo metafórico configuró un propósito que fue el fin y el medio para propiciar en los estudiantes no solo habilidades científicas, sino destrezas lectoras, así pues, el caballito de Troya fue la estratagema sobre las que las ciencias naturales se constituyeron como la madera que daba forma a la labor en el aula, y la lectura el elemento “oculto” pero fundante que se introdujo en el esquema mental de los estudiantes a través del trabajo disciplinar.

Ciclo: 3 Reflexión de la práctica 3

Durante el desarrollo de esta tercera reflexión se presentan algunos avances alrededor de la práctica de enseñanza que sirvieron para consolidar un análisis más riguroso sobre el quehacer docente. En los siguientes párrafos se van a encontrar expuestas una serie de estrategias pedagógicas implementadas, cuyo propósito fue afianzar los niveles de lectura en los estudiantes. Estas estrategias fueron planeadas, puestas en escena, evaluadas y, finalmente, reflexionadas.

Planeación

La enseñanza como parte fundamental de todo proceso pedagógico, y como resultado del ejercicio reflexivo del segundo ciclo, permitió al docente, reconocer la necesidad de incentivar en los estudiantes una suerte de ejercicios mentales que desde la lectura los llevaran a un análisis profundo de la forma en que los saberes ofrecidos por los profesores son aprehendidos por ellos, en este orden de ideas, el maestro comenzó a incluir dentro de su labor de planeación desempeños que propendieran por el desarrollo de procesos metacognitivos, (Ver Anexo 14) que posibilitaran que el estudiante analizar los caminos por los cuales se genera una proximidad a la comprensión efectiva de sus saberes (autorregulación). (Figura 26)

ACTIVIDAD	PROPOSITO	¿Qué aprenderán los estudiantes? ¿Cómo se evidenciará que están aprendiendo?	Evidencias para la investigación (momentos y herramientas)
A partir de la lectura "La enfermedad de Daniel" y con la ayuda de la escalera del saber, los estudiantes hacen un abordaje metacognitivo, basado en el análisis de los procesos que requiere cada estudiante para llegar a la comprensión y utilización de la misma en diferentes contextos.	Se espera que el estudiante por medio de preguntas reflexivas acerca de su aprendizaje, haga una reflexión sobre cómo está aprendiendo.	Aquí el estudiante desde su proceso de autorregulación mostrará su comprensión en la medida en que sea capaz de discernir desde una lectura "la enfermedad de Daniel", la importancia que tienen las células para los seres vivos y las consecuencias de llevar hábitos de vida poco saludables.	Análisis del desarrollo de la escalera del saber. Audio de entrevistas entre pares sustentando ante sus compañeros sus respuestas consignadas en la escalera del saber.
D E S A R R O L L O	Para la fase de desarrollo de esta unidad denominada "Importancia de las células en los seres vivos, los estudiantes realizarán la lectura la enfermedad de Daniel, en esta, encontrarán plasmada la incidencia que, para los seres humanos desde el punto de vista celular, tienen los malos hábitos alimenticios, lo que conlleva a la generación de patologías graves como la anemia.		
	Con el propósito de que los estudiantes lleguen a determinar la gravedad que conlleva esta enfermedad, y su relación con los buenos hábitos de alimentación, el docente les presenta el siguiente desempeño de comprensión: • La Escalera del Saber: Con esta actividad se espera que el estudiante a partir de un proceso de autorregulación enmarcado inicialmente en cuatro preguntas: 1. ¿Qué he aprendido? 2. ¿Cómo lo he aprendido? 3. ¿Para qué me ha servido? 4. ¿En qué otras ocasiones puedo usarlo? Realice un constructo de sus aprendizajes y principalmente de los mecanismos que utilizó para llegar a ellos. Finalmente el estudiante expresa sus nuevos aprendizajes y los socializa a sus compañeros!		

Figura26. Esquema de planeación diseñado por el docente Nelson Bogotá y adoptado por el docente José Miguel Pinto, en él se incluyen nuevos desempeños de comprensión como la escalera del saber, encaminados al fortalecimiento de los mecanismos de autorregulación en los estudiantes a partir de la lectura.



Figura 27. La escalera del saber, desempeño adoptado por el docente Miguel Pinto con el propósito de incentivar la lectura crítica en los estudiantes, activando su autorregulación a partir de preguntas que indagan sobre las formas utilizadas para llegar a la comprensión.

Intervención

Con el norte de este proyecto investigativo en mente, el cual tuvo como base fundamental la lectura desde sus tres niveles, el docente direccionó el desarrollo de sus prácticas por el sendero que conducía al estudiante de la lectura literal a la lectura crítica de textos de carácter científico, toda vez que tanto el contexto como los intereses de los estudiantes intrínsecamente lo sugería, es así que, en la intervención en el aula correspondiente al tercer ciclo, se propuso la implementación de desempeños de comprensión que incentivaran en los estudiantes la lectura en todos sus niveles, a partir de cuestionamientos cuyas respuestas subyacían en el texto.

En este sentido, el maestro comprendió que su labor no era que el estudiante leyera una infinidad de textos, o, incluso, que el propósito de su empresa fuese la culminación de un documento tras otro, tampoco que debía guardar a los estudiantes de discursos con cierto grado de elaboración, sino que su objetivo, era configurar en el educando una serie de habilidades lectoras que le permitieran afrontar cualquier tipo de lectura en diversas circunstancias, no solo académicas.

En consecuencia, el docente en su intervención al aula propuso desempeños enfocados en dinámicas de autorregulación, desempeños como *la escalera del saber* mencionada en líneas anteriores, adaptación realizada por el docente a la escalera de la metacognición, a partir de una serie de cuestionamientos como: ¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo aprendí?, ¿Para qué me ha servido? y ¿En qué otras ocasiones puedo usarlo? Con esto, se guio paulatinamente a los educandos a determinar los procesos requeridos para llegar a la comprensión a partir del autoanálisis de sus procesos. Por otra parte, pero en la misma línea, los organizadores gráficos se constituyeron como una estrategia fundamental implementada por el docente en su ejercicio pedagógico, con ellos, se exhortó al estudiante a buscar la solución a una problemática planteada o la construcción de un concepto. (Figura 28)

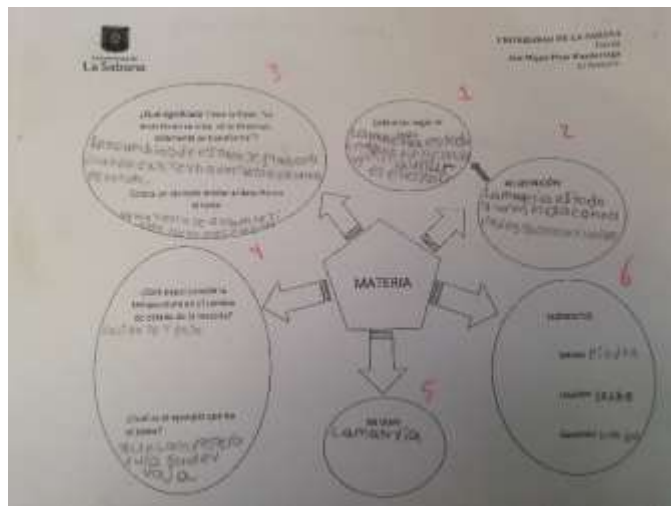
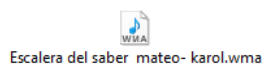


Figura 28. Organizador gráfico “La materia”, con este desempeño, el docente incentivó al estudiante a generar su propio concepto de materia a partir de la lectura literal de un texto y la realización de inferencias sobre el mismo. Se observa que el estudiante genera conexiones entre los conceptos de materia, cambios de estado y la incidencia de la temperatura en dichos cambios.

Evaluación

Desde el segundo ciclo de reflexión, el docente investigador dejó entrever la importancia que para él iba adquiriendo el fortalecimiento del pensamiento de sus estudiantes a partir de los diferentes niveles de lectura, sin embargo, es hasta el presente ciclo que el maestro, fundado en la introspección sobre su práctica, se aprovisionó de una serie de instrumentos con los cuales evidenció avances significativos en los actores primordiales del proceso de enseñanza y aprendizaje (estudiante y docente). Estos avances se ven reflejados en sus respuestas generadas a interrogantes que los interpeló acerca de la forma en la que llegan a adquirir un saber específico. (Figura 28)

TRANSCRIPCIÓN AUDIO (La Escalera del Saber)



E1: ¿qué has aprendido?

E2: Yo he aprendido, que la anemia es una enfermedad que apoca los glóbulos rojos y la hemoglobina que son las proteínas de la sangre.

E1: ¿Cómo lo has aprendido?

E2: Deduciendo una lectura que me llevo a saber que es la anemia, lo que me hizo entender eso, fue que leí la lectura, subrayé las palabras desconocidas, las busqué en el diccionario, puse su significado y por ultimo reconstruí el texto.

E1: ¿Para qué te ha servido?

E2: Para dar consejos a otros sobre la anemia y como tratarla.

E1: ¿En qué otras ocasiones puedes usarlo?

E2: lo puedo usar para las ocasiones que una persona pueda estar enferma, y yo usando lo que aprendí pueda ayudarla. O puedo enseñar a otras personas lo que aprendí.

E1: Muchas gracias.

Figura 29. Esta evidencia muestra la aprehensión adquirida por parte del estudiante E2, en relación al concepto de la anemia, basado en la lectura “la enfermedad de Daniel” a partir de los cuestionamientos planteados en la escalera del saber. El estudiante menciona los procesos utilizados por él, con el propósito de llegar a la conceptualización sobre la enfermedad.

De tal forma, los estudiantes en un proceso gradual, hicieron una apropiación de la lectura como una base fundamental para la construcción de su pensamiento.

Bajo esta luz, las guías de trabajo elaboradas por el docente y desarrolladas por los alumnos, mostraron un avance inicial respecto a la apropiación de los procesos de aprendizaje en términos de afianzamiento de la lectura. Ellos llegaron a comprender las maneras en que el proceso lector ocurría en su fuero interno, (figura 29). sin embargo, al momento que la presente investigación concluye, no se puede afirmar a ciencia cierta que estos estudiantes hayan logrado, desde esta autorregulación, generar estrategias lectoras en favor de su propio aprendizaje, es decir, que sí hubo unos indicios de autoconciencia frente a lo que se aprende y cómo se aprende.

Reflexión

El docente adquirió una nueva concepción sobre la lectura que lo direccionó a romper con los antiguos paradigmas tejidos en torno a ella, ésta ya no se limitó al acto de articular palabras con una velocidad, un ritmo y una entonación específicos, sino que, además sintió la necesidad y avizoró la importancia de ahondar en ella, por lo que comenzó a percibirla como un vehículo para transportarse y transportar a sus alumnos hacia la crítica y la expresión argumentada de su pensamiento. Este vehículo metafórico configuró un propósito que fue el fin y el medio para propiciar en los estudiantes no solo habilidades científicas como la observación, la indagación y la formulación hipótesis desarrolladas a partir de desempeños principalmente enmarcados en la experimentación, sino destrezas lectoras, en miras de propiciar la lectura crítica, así pues, el caballito de Troya fue la estratagema sobre las que las ciencias naturales se constituyeron como la madera que daba forma a la labor en el aula, y la lectura el elemento “oculto” pero fundante que se introdujo en el esquema mental de los estudiantes a través del trabajo disciplinar.

Desde la anterior perspectiva la lectura moviliza los procesos de enseñanza aprendizaje, y enfoca de manera gradual cada una de las habilidades que pueden surgir a partir de los procesos de lectura crítica. Para el docente el desarrollo de procesos lectores vitalizó en el aula habilidades propias de la ciencia, como la investigación y la experimentación. Es decir que la lectura es fundamental al momento de plantear proyectos investigativos en el aula, Por otra parte, la enseñanza de las ciencias naturales a partir de la lectura, amplía el espectro lector del estudiante, debido a que propone al estudiante la lectura de otro tipo de textos que en primaria regularmente no se leen (Dimaté, 2010) como los textos expositivos, científicos, instructivos, discontinuos entre otros. La lectura es lenguaje y la ciencia es el lenguaje de la razón, se necesita de poesía que dance en las probetas.

4.2.3 Aula 3

A continuación, se expone el análisis y transformación de la práctica de la docente, en la escuela Héctor Alfonso Acero. Esta es una sede rural ubicada en la verdad la Unión, se caracteriza por ser una escuela multigrado, en la cual confluyen estudiantes de diferentes grados. La investigación inicia con nueve estudiantes, de los grados 3, 4 y 5 y concluye con un grupo de 17 estudiantes. De esta aula se pudo evidenciar que el trabajo colaborativo y el manejo de transversal entre diferentes asignaturas enriqueció los procesos pedagógicos pues el trabajo mancomunado entre los diferentes grados permitió la construcción de comprensiones, en la interacción con el otro.

Teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolló este aparte del trabajo de investigación, fundamentado en el enfoque teórico del ciclo PIER, se posibilitó la reflexión y la acción constante en el proceso investigativo, así mismo, la toma de conciencia de los aspectos pedagógicos particulares de esta aula, que sirvieron como insumo para la reflexión del equipo de docentes investigadores, quienes encontraron en su propio ejercicio pedagógico puntos en común.

Cada ciclo tiene como propósito involucrar procesos de lectura crítica en el aula, con el fin de movilizar las prácticas al desarrollo del pensamiento. Para ello se propusieron actividades modeladas a partir de la Enseñanza Para la Comprensión (Stone, 1999), que precisamente buscaron generar espacios y ambientes de aprendizaje mediados por la visibilización del pensamiento.

En concordancia, se hace un recorrido por los diferentes ciclos de reflexión que, durante esta investigación acción, propiciaron transformaciones paulatinas en las prácticas de enseñanza de la docente investigadora en torno a las dimensiones mencionadas.

Ciclo: 1 Reflexión de la práctica 1

Planeación

En primera instancia, surgió la necesidad de reconocer en la propia aula las dificultades que fueron percibidas de forma institucional mediante el análisis de las pruebas SABER 2017, e identificar las falencias de comprensión de lectura que presentaban los estudiantes de grado tercero, cuarto y quinto de la sede La Unión; para ello, se aplicó una prueba diagnóstica inicial tomada del programa Todos a Aprender, del Ministerio de Educación Nacional, con el fin de reconocer las habilidades lectoras de los estudiantes de esta aula particular. Con este propósito inicial se evaluó el nivel de lectura literal, inferencial y crítico de los estudiantes; los resultados ratificaron falencias en la habilidad para identificar aspectos puntuales del texto, así como la capacidad para hacer deducciones, esto redundó en la dificultad de asumir una posición frente a lo que le planteaba una determinada lectura.

Así, la relación entre lo que estaba ocurriendo con la comprensión de lectura de los estudiantes a nivel institucional y en el aula particular, se pensó, inicialmente, que estas falencias eran netamente consecuencia de la realidad social del estudiante y de su desinterés por la lectura, sin embargo, en la reflexión realizada, la docente reconoció que han existido fallos en su práctica y que en su acontecer pedagógico primaba el ejercicio de la lectura literal. Por ello, surgió la necesidad de revisar, desde las planeaciones, la manera cómo se estaba proyectando el fortalecimiento de la lectura en sus diferentes niveles.

Del análisis de las planeaciones se evidenció que el contenido desarticulado y el carácter memorístico limitaba los procesos de comprensión, el afán por el cumplimiento de temáticas que se desarrollaban de forma descontextualizadas y ajenas al fortalecimiento de competencias comunicativas, no permitían enriquecer los procesos de pensamiento propicios para promover la

comprensión de lectura en los estudiantes. Lo anterior hizo replantear la práctica de enseñanza desde la planeación misma y así optimizar los procesos lectores.

Para ello, se inició con la reformulación de las planeaciones curriculares, a partir de la propuesta metodológica de la enseñanza para la comprensión (EpC), ya que los elementos que se proponen en este enfoque, fueron un instrumento para conseguir trascender de acciones sin propósitos claros y contenidos fragmentados desprovistos de sentido para los estudiantes, a pensar la enseñanza en términos de desempeños de aprendizaje que permitieran el desarrollo de habilidades de pensamiento favorables para mejorar los procesos de comprensión de lectura .

Desde esta perspectiva, las planeaciones permitieron repensar las maneras en que se abordaban los saberes en el aula, y las formas de que se valía la docente para enrutarse su labor pedagógica. Éstas fueron el mapa de navegación, no sólo la proyección de lo que sucedería en las clases, sino también la forma como se evaluaría el proceso, el artefacto sobre el cual se iba a hacer la reflexión posterior y, así mismo, fue la posibilidad de reformular y mejorar lo que se había emprendido.

En concordancia, las nuevas planeaciones respondieron a cuestionamientos tales como: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué y cómo evaluar? De tal manera que la respuesta a cada uno de estos, generó una ruta que permitió un trabajo más riguroso en lectura, sobre la base de la enseñanza. A su vez, los aportes de Stone (1999) permitieron el diseño de una planeación pensada en términos de metas y desempeños que dieron cuenta de comprensiones contextualizadas.

Así mismo, al concebir la planeación desde el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión, surgió otra inquietud en la docente: ¿Cómo se pueden flexibilizar los aprendizajes en el área de lenguaje y a su vez mejorar los niveles de comprensión de lectura? En respuesta a este cuestionamiento, se planeó involucrar otra área, de tal forma que los estudiantes logaran

establecer relaciones y percibieran el aprendizaje de forma integral, hecho que no sucedía en las planeaciones anteriores al proceso de investigación.

Con base a lo anterior se diseñó una planeación (Ver Anexo 15) incluyendo las áreas de español y sociales, con la pretensión de relacionar conceptos que posibilitaran ampliar el ejercicio lector en los estudiantes. Se creó, entonces, un tópico generativo que involucrara a estas dos asignaturas, y, a partir de allí, se formularon las metas de comprensión, los desempeños y las formas de evaluación que se iban a tener en cuenta para hacer seguimiento a los aprendizajes.

En este orden de ideas, se plantearon las metas de comprensión con base a las cuatro dimensiones mencionadas por Stone (2009): conceptual, de método, praxis y comunicación, con estas se relacionaron los conceptos disciplinares propios del área de lenguaje (narración: la leyenda) y sociales (regiones naturales de Colombia) con el fin de hacer un trabajo transversal cuyo eje fuera la lectura, y así generar espacios que motivaran el pensamiento de los estudiantes.

De este modo, la planeación se modificó de forma importante, ya que no solo se plantearon objetivos de tipo conceptual, como ocurría con las planeaciones anteriores, sino que se pensaron en metas que alentaran al estudiante a ser partícipe, a desarrollar sus competencias comunicativas y así fortalecer procesos de comprensión de lectura .

Tópico Generador

Viaja por las regiones de Colombia a través del mundo mágico de las leyendas

ASIGNATURA: ESPAÑOL Y SOCIALES
GRADO: 3° 4° 5°
SEDE RURAL
MULTIGRADO

Metas de Comprensión

<p>1. Los estudiantes comprenderán que la leyenda es una narración popular en la cual se cuenta un hecho real o fabuloso adornado con elementos fantásticos y maravillosos propios de las regiones, que inicialmente fueron transmitidas de forma oral.</p> <p>Pregunta: ¿Qué es narrar y por qué las leyendas pertenecen a este género? ¿Qué nos dicen las leyendas acerca de la cultura de las regiones? (Disciplinar)</p>	<p>2. Los estudiantes comprenderán cómo conocer, interpretar y narrar leyendas de las regiones de Colombia, para fortalecer su expresión oral y comprensión lectora, a la vez que reconocerán las características propias de las regiones en las cuales nacen estas narraciones.</p> <p>Pregunta: ¿Cómo fortalezo mis habilidades orales y lectoras a través de las leyendas? ¿De qué manera las leyendas permiten conocer la cultura de las regiones de Colombia? (método)</p>	<p>3. Los estudiantes comprenderán la importancia de las leyendas en el desarrollo de su oralidad y fortalecerán su producción escrita mediante la creación de estas.</p> <p>Pregunta: ¿De qué manera utilizo los elementos de la leyenda para expresar de forma oral y escrita las creencias o folclore de mi región? (praxis)</p>	<p>4. Los estudiantes comprenderán que a través del ejercicio narrativo oral de leyendas se pueden compartir ideas, motivar la imaginación en los escuchas y dar a conocer características de las regiones de Colombia.</p> <p>Pregunta: ¿Cómo se puede narrar y mostrar las características propias de una región a través de la expresión literaria popular? (Comunicación)</p>
--	---	---	---

Figura 30. Fragmento de la unidad didáctica: “Viajando por las regiones de Colombia a través del mundo mágico de las leyendas” en este, se evidencia el planteamiento de las metas de aprendizaje.

Intervención

En este segundo momento, las metas se pusieron en marcha mediante desempeños que fueron organizados en las tres etapas que se propone en el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión: La etapa exploratoria, la investigación guiada y proyecto final de síntesis, Stone (1999). Por lo tanto, la docente encontró en la propuesta metodológica de la EpC, nuevas herramientas que le sirvieron para replantear la forma en que desarrollaba los objetivos. Así, con cada una de estas etapas se logró pasar de actividades aisladas y sin sentido para los estudiantes, a desempeños que los llevaron paulatinamente a contextualizar, conceptualizar, a hacer uso de ese saber y a comunicarlo de forma significativa, hecho que posibilitó el desarrollo de competencias lectoras y a su vez contribuyeron a mejorar el proceso de enseñanza.

Por consiguiente, los desempeños realizados en la etapa exploratoria permitieron que los estudiantes hicieran un primer acercamiento a los temas que se abordaron. Para lograrlo se integró a la familia de los estudiantes a su proceso académico, pues fueron invitados a la escuela a relatar los mitos y leyendas propias de las regiones de dónde eran oriundos. A través de las narraciones realizadas, se reconocieron los saberes culturales y sociales que aportan los padres, de tal suerte que se contextualizaron los contenidos abordados en esta primera planeación reestructurada.

Desde esta perspectiva, se indagaron los saberes previos no solo con el abordaje de preguntas que dieran cuenta de lo que conocían los estudiantes acerca del tema, sino mediante la interacción con otros. Así, las dinámicas de aprendizaje se modificaron, ya que no era solamente el estudiante enfrentado a preguntas sin sentido que le proporcionaba la docente, sino que se generaron ambientes de aprendizaje que permitieron reconocer los saberes en una actividad significativa, donde se establecieron relaciones sociales entre los estudiantes y padres de familia. En términos de Vygotsky (1995) *zonas de desarrollo próximo*, que brindaron la oportunidad de construir conocimientos con el otro.



Figura 31. Evidencia fotográfica en la que se observa la etapa exploratoria, en esta, los padres de familia fueron invitados a la escuela para relatar leyendas de diferentes regiones de Colombia.

Por su parte, los desempeños planteados en la investigación guiada, fueron un reto para la docente, ya que con ellos se debían establecer relaciones entre dos asignaturas (sociales y lenguaje), y además mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes. Entonces se hizo imperante reflexionar en lo que se venía haciendo en el aula en contraste con los aportes teóricos de la EpC. De esta introspección, se pudo determinar que la forma cómo se estaba abordando las temáticas limitaba la participación de los estudiantes y primaba la intervención de la docente. Por lo anterior, se replanteó el quehacer pedagógico y se generaron espacios en los que el estudiante podía ir construyendo sus comprensiones.

En este sentido, se exploraron diferentes referentes teóricos que aportaron tanto al saber disciplinar, como al mejoramiento del conocimiento didáctico del contenido, de tal manera que se generaron transformaciones en la forma como se abordaba la comprensión de lectura en el aula de la docente investigadora. En este orden de ideas, los aportes de Van Dijk, citado en Díaz, F., & Hernández, G. (2002) brindaron luces que motivaron el uso de diferentes lecturas en torno a un mismo eje temático (leyendas y regiones naturales de Colombia) para que en la interacción con diversas tipologías textuales, los estudiantes reconocieran su estructura e intención comunicativa y así, alcanzaran una comprensión de lectura global, ya que, anteriormente primaba la lectura de tipo narrativo y no se promovía el ejercicio intertextual.

Con respecto a la intervención, vale anotar que se conceptualizaron los aspectos puntuales de las dos áreas mencionadas, por ejemplo, con la receta de un plato típico colombiano, los estudiantes abordaron temáticas geográficas y culturales de las regiones naturales; simultáneo al reconocimiento y comprensión de textos instructivos. Con la lectura de noticias propias de alguna de las regiones, se abordó su contexto actual y se comprendió la intención comunicativa de textos informativos. En las canciones folclóricas se evidenció la estructura lírica, y se

reconocieron elementos cargados del contexto socio cultural que permitieron precisar aspectos propios de la asignatura de sociales.



Figura 32. Evidencia fotográfica en la que se muestra la lectura de tipologías textuales diferentes a la literaria, en este caso un texto informativo y un texto instructivo.

Así, los desempeños de la investigación guiada, permitieron la construcción de conceptos de forma cooperativa, la participación directa de los estudiantes y la modificación del rol tradicional que tenía la docente, de tal forma que ya no sería una acción unilateral en la que los estudiantes solo recibían información, en palabras de Kaplun (2002) “una educación bancaria que dicta ideas” (p.22) sino una práctica facilitadora de la construcción de aprendizajes significativos.



Figura 33. En la fotografía se observa el trabajo cooperativo para el cumplimiento de metas.

Finalmente, con los desempeños desarrollados en el proyecto final de síntesis, los estudiantes comunicaron a los compañeros sus comprensiones de forma significativa. Con relación a los desempeños de comprensión Perkins (1999) afirma que:

“utilizan múltiples estilos de aprendizaje y formas de expresión. Los desempeños están diseñados de forma tal que los alumnos aprenden por medio de múltiples sentidos y formas de inteligencia. También permite a los estudiantes usar diversos medios y formas de expresión” (p. 22).

Es por ello que las comprensiones ya no podían seguir siendo solo respuestas literales registradas en un papel, sino que exigían de la docente pensar en la manera como debía suscitar acciones que flexibilizaran el pensamiento de los estudiantes y, así, permitirles evidenciar sus comprensiones, en un contexto diferente a la guía de lectura, con el fin de compartir y construir colaborativamente saberes.

En este orden de ideas, el proyecto final de síntesis, estuvo sustentado sobre procesos de lectura constantes esbozados en la planeación. En este sentido, se hace hincapié en que esta ruta pedagógica, si bien atendió a un marco de referencia brindado por la EpC, se fundó sobre el propósito macro de generar dinámicas que desarrollaran en el estudiante las habilidades lectoras que en últimas eran el fin de este proyecto.

Por otra parte, la revisión documental aportó a la docente una nueva manera de percibir la evaluación, pues antes de la investigación, era vista como un mecanismo para revisar si los estudiantes lograban recordar aspectos puntuales de las lecturas que se les proponían y así calificarlos según el puntaje obtenido. Con este reconocimiento de las prácticas evaluativas de la docente, que respondían a una evaluación netamente cuantitativa, se notó que no contribuían al proceso de aprendizaje. Entonces, se hizo necesario replantear experiencias de evaluación que

permitieran evidencias y promover los progresos de los estudiantes durante todo el proceso; en términos de la EpC: *Una evaluación diagnóstica continúa*. Lo anterior se relaciona con lo propuesto por Condemarin (2000) quien determina que la evaluación de los procesos lectores debe estar mediada por una constante práctica evaluativa centrada en lo formativo y el diagnóstico.

Con base a lo anterior, y atendiendo a las metas y desempeños propuestos, para la evaluación continua se tuvieron en cuenta tres momentos generales: uno, básicamente exploratorio, en este se abordaron los conceptos previos a través de la indagación libre de leyendas tradicionales para luego relatarlas a sus compañeros; dos, a través de las rutinas de pensamiento: *antes pensaba - ahora pienso; escucho, pienso y me pregunto; veo pienso y me pregunto*, estas fueron herramientas que permitieron evidenciar las comprensiones que hacían los estudiantes, y así realizar retroalimentación e ir construyendo los conceptos durante el proceso.

El último momento de evaluación consistió en hacer uso de esos saberes mediante la puesta en escena, en esta etapa los niños compartieron sus conocimientos con otros, en un espacio creativo, de esta forma construyeron sus disfraces y expusieron las leyendas a sus compañeros en una actividad que llamaron la “Cuentaría legendaria”. En esta actividad se evaluaban diversos aspectos que daban cuenta de los aprendizajes alcanzados durante la unidad, entre ellos la capacidad para hacer uso de las comprensiones realizadas y llevarlas a un espacio diferente al aula.

Evaluación

En esta fase del ciclo de la investigación acción, se hace una revisión de los alcances y dificultades que se presentaron en el primer momento revisado. Con respecto a los logros, se pudo determinar que las planeaciones diseñadas con el enfoque de EpC posibilitaron mayor participación de los estudiantes, a su vez, la integración de los padres de familia al proceso

lector, lo cual constituyó una estrategia favorable para los estudiantes, quienes experimentaron interés y se acercaron de forma significativa a las temáticas propuestas.

De igual forma, en los desempeños de comprensión correspondientes a la etapa de investigación guiada, los estudiantes parafrasearon las historias, hablaron de la importancia de la cultura y comprendieron la relación entre el lenguaje escrito y oral. En este ejercicio se desarrollaron competencias comunicativas que permitieron acercar a los estudiantes a una lectura crítica. Así, a través de la comparación de textos, se pudo comentar sobre sus semejanzas, diferencias y expresar de forma significativa sus puntos de vista frente a la relación entre la idea global de las lecturas, para, eventualmente, relacionarlas con sus propios saberes. (Van Dijk, 1978). De esta manera la docente no se limitó a transmitir información de contenidos, sino que mejoró sus prácticas para propiciar momentos de aprendizaje que llevaran a los estudiantes a desarrollar habilidades de lectura crítica, dentro de los tres niveles de desempeño: Literal, inferencial y crítico.

Por su parte, el proyecto final de síntesis permitió observar los aprendizajes logrados durante el desarrollo de la unidad didáctica, en este aspecto se evidenciaron las comprensiones que realizaron los estudiantes, en la medida que la docente brindó espacios de discusión en torno a diferentes tipos de texto, pero con un eje temático que permitió establecer relaciones y llevar los saberes a espacios diferentes, es decir que, se generaron procesos que evidencian verdaderas comprensiones.

Por otra parte, se constató una dificultad en el manejo de los tiempos programados para las clases, por ello surgió la necesidad de ajustar el horario y buscar puntos en común entre diferentes asignaturas, de tal manera que se organizara el desarrollo de actividades por clase y así dar cumplimiento a las metas trazadas. De igual manera, otro reto para la docente investigadora fue precisar las lecturas que se acomodaran a las diferentes expectativas, pues al ser un aula

multigrado confluyen estudiantes de diferentes edades. Se observó, entonces, que la complejidad de las lecturas propuestas generaba interés o renuencia en los estudiantes, y esto redundaba en la disposición de los niños para comprender. Es por ello que la docente indagó en autores como Colomer (2005) y reconoció la importancia de adecuar las lecturas de tal forma que exigiera del estudiante acciones de pensamiento que le permitan crecer en su nivel lector, y aprovechar la riqueza literaria para ampliar comprensiones. Sin embargo, es a través de la interacción entre los estudiantes, como se van entretejiendo interpretaciones y reflexiones en torno a lo leído. En palabras de la misma autora “Compartir la construcción de significado” (p. 146). Con base a esta afirmación se respondió a la necesidad de aprender en colectividad, aquella que es imperante reforzar en los entornos de multigrado.

Otra de las falencias percibidas durante este primer ciclo, fue la dificultad de los estudiantes para relacionar las lecturas, por ello se propusieron acciones que fortalecieran el reconocimiento de diferentes tipologías textuales que le permitan un verdadero ejercicio intertextual y, por ende, ampliar su capacidad crítico textual. En palabras de Pérez (2003) “...en este modo de lectura se indaga por la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros” (p. 42). En concordancia, el maestro debió diversificar la lectura en el aula de tal manera que los estudiantes tuvieran un encuentro con diferentes siluetas textuales.

Reflexión

Para que se lograra esta transformación de las planeaciones y por ende la práctica, se precisó de otro elemento relevante a la reflexión de la docente: la concepción que tenía de la lectura, la necesidad de hacer este reconocimiento le permitió entender su proceder en el aula y desde esta reflexión motivar cambios en su práctica pedagógica.

Es así que, con el sustento teórico aportado por la maestría, la docente investigadora logró pasar de una concepción tradicional de leer, a comprender que la lectura es un acto transaccional en el que lector, texto y contexto confluyen para generar sentido y, en consecuencia, comprensión. Desde esta perspectiva, integró nuevos saberes que le permitieron replantear las estrategias que presentó en la planeación, para generar procesos de enseñanza que motivaron el fortalecimiento de los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico).

De la nueva perspectiva de lectura, el abordaje de los niveles de comprensión y en relación con los propósitos planteados para esta investigación, surgió la necesidad de reconocer que el desarrollo del pensamiento era imprescindible para lograr que los estudiantes realizaran proceso de comprensión más allá de lo literal, y qué acciones se estaban planificando en pro del fortalecimiento de las mismas.

Por lo anterior, se hizo necesario modificar prácticas en las que la docente se limitaba a solicitar a sus estudiantes datos expresos del texto, que, aunque demostraban su nivel literal, sólo fortalecía la capacidad para recordar información. Por esto, fue esencial planear desempeños para que el estudiante desarrollara habilidades de pensamiento que lo motivaran a establecer relaciones entre sus pensamientos previos y la información que le brindaba el texto, deducir desde la información explícita, hacer anticipaciones, y sacar conclusiones, de tal suerte que se alcanzara el nivel de lectura inferencial y avanzar hacia la lectura crítica.

Por consiguiente, la comprensión textual y la lectura crítica, se plantearon en términos de desempeños que promovieron el ejercicio intertextual de los estudiantes, es así como, a través de esta unidad didáctica, los estudiantes se enfrentaron a diferentes tipos de textos: los literarios (leyendas), y los textos expositivos, que le posibilitaron indagar acerca de las regiones naturales de Colombia, esto, por medio de las acciones propuestas en la unidad didáctica, así pues, lograron dilucidar tipologías textuales e intenciones comunicativas diferentes en torno a un

mismo eje temático, fortaleciendo de esta manera su habilidad para hacer inferencias y relacionar contenidos.

Por otra parte, se pudo determinar que la lectura abarcó procesos simultáneos, en los que la producción escrita y la capacidad oral de comunicar iban de la mano para propiciar momentos de comprensión que trascendieran lo propositivo. Así, la oralidad, la lectura y la escritura, importante en las edades tempranas, fueron una ruta que se siguió para motivar procesos de enseñanza que facilitaran la lectura crítica. La oralidad permitió ver desde la propia voz del estudiante su comprensión, y la escritura hizo que el niño se enfrentara con las letras y su pensamiento, este ejercicio de organizar sus ideas para comunicar su saber brindó herramientas valiosas que contribuyeron a que el estudiante contara con varias alternativas para expresar su capacidad crítica. Entonces, como se ha dicho, los estudiantes usaron su expresión oral para dar cuenta de la apropiación conceptual de las leyendas, la parafrasearon y comunicaron las comprensiones surgidas desde la lectura a sus compañeros.

Con esta intervención pedagógica se promovió el ejercicio de comprensión de lectura, que permitió promover habilidades lectoras, de tal manera que se pudieron reconocer los saberes previos de los estudiantes, además de haber hecho uso de estrategias didácticas que contribuyeron al fortalecimiento de las competencias lectoras.

Finalmente, la reflexión realizada en esta primera fase de la investigación en la cual se planeó, implementó y evaluó lo planteado, permitió corroborar que la enseñanza de la comprensión de lectura no se limitó a fortalecer la memorización de datos recuperados en los textos, sino que se debió propender por procesos más profundos que llevaran al estudiante a relacionar sus saberes y proponer su propia comprensión desde su ser cultural y social.

De esta manera, surgieron nuevos interrogantes tales como: ¿De qué manera lograr que los estudiantes sean conscientes de la forma cómo van realizando las comprensiones? ¿Cómo motivar

procesos metacognitivos de lectura en los estudiantes de primaria? ¿Qué estrategias pedagógicas se pueden proponer para motivar la participación en los procesos de evaluación y coevaluación en las prácticas de comprensión de lectura? ¿Cómo hacer evidente las comprensiones de los estudiantes y lograr que estas sean una herramienta de aprendizaje? Con estos cuestionamientos en mente se emprende el siguiente ciclo, que inicia con nuevos elementos que alimentaron planeación, y desempeños de comprensión que promocionaron el mejoramiento de los niveles literal inferencial y crítico.

Ciclo: 2 Reflexión de la práctica 2

Planeación

A partir de lo anterior, y reflexionando en torno a las necesidades particulares de comprensión de los estudiantes, se propusieron actividades que, más allá de cumplir con las exigencias curriculares de la institución, fueron un medio por el cual se desarrollaron habilidades de pensamiento que promovieron la comprensión de lectura y crítica.

Acorde a esta perspectiva, los elementos propuestos complementaron la planeación pensada desde la EpC, pues además de evidenciar el registro de actividades trazadas con metas claras a desarrollar mediante desempeños, también se propiciaron acciones reflexivas de la práctica de la docente, en la medida de que estos dos nuevos componentes posibilitaron la argumentación de las acciones planeadas, generando no sólo comprensión en los estudiantes, sino enriqueciendo el saber pedagógico. En la planeación propiamente dicha, el reconocimiento de diferentes géneros literarios, especialmente del lírico, se constituyó como eje recurrente en esta propuesta pedagógica. Este género literario fue la herramienta que permitió motivar la lectura y, simultáneamente, la comprensión; también fue un insumo para propiciar la producción escrita

creativa en los estudiantes, toda vez que se formuló el t3pico generativo: “*Entre adivinanzas, trabalenguas, canciones y poes3as la comprensi3n se encuentra divertida*”. De igual manera se plantearon las siguientes metas de comprensi3n:

- ✓ Los estudiantes comprender3n el lenguaje po3tico en diferentes expresiones de car3cter l3rico, a la vez que identificar3n elementos y caracter3sticas propias de este g3nero literario.
- ✓ Los estudiantes comprender3n las formas de interpretar e inferir la intenci3n comunicativa de un texto l3rico.
- ✓ Los estudiantes comprender3n que se puede utilizar el lenguaje po3tico para dar a conocer modos de pensar, acontecimientos o emociones.
- ✓ Los estudiantes comprender3n c3mo hacer uso de las estructuras l3ricas para crear sus propias producciones.

La planeaci3n a la que se hace menci3n, se comparte a continuaci3n:

T3pico Generador			
Entre adivinanzas, trabalenguas, canciones y poes3as la comprensi3n se encuentra divertida.			
Alcira Calder3n Alonso ASIGNATURA: ESPAÑOL GRADO transici3n a quinto SEDE RURAL MULTIGRADO			
Metas de Comprensi3n			
<p>1. Los estudiantes comprender3n el lenguaje po3tico en diferentes expresiones de car3cter l3rico, a la vez que identificar3n elementos y caracter3sticas propias de este g3nero literario.</p> <p>1.1 Los estudiantes comprender3n en los textos l3ricos componentes ling3sticos del lenguaje (diminutivos y aumentativos, la craci3n) y los tendr3n en cuenta en su producci3n oral y escrita.</p> <p>(Disciplinar)</p>	<p>2. Los estudiantes comprender3n las formas de interpretar e inferir la intenci3n comunicativa de un texto l3rico.</p> <p>2.1 Los estudiantes comprender3n c3mo reconocer e interpretar el lenguaje figurado presente en los textos l3ricos, para fortalecer la lectura inferencial y por ende la comprensi3n lectora.</p> <p>(M3todo)</p>	<p>3. Los estudiantes comprender3n que se puede utilizar el lenguaje po3tico para dar a conocer modos de pensar, acontecimientos o emociones.</p> <p>3.1 Los estudiantes comprender3n que a trav3s del lenguaje po3tico pueden fortalecer su expresi3n oral y escrita.</p> <p>(praxis)</p>	<p>4. Los estudiantes comprender3n c3mo hacer uso de las estructuras l3ricas para crear sus propias producciones.</p> <p>4.1 Los estudiantes comprender3n que a trav3s del texto l3rico pueden exteriorizar pensamientos y sentimientos propios.</p> <p>(Comunicaci3n)</p>

Figura 34. Planeaci3n reestructurada desde el enfoque de la enseanza para la comprensi3n, en esta se observan las metas de comprensi3n y el t3pico generativo.

Meta de comprensión	Desempeños de Comprensión	Propósito específico de cada desempeño.	Valoración Continua	Fundamento teórico (Aporte al proyecto)
1.	Aproximación al texto lírico Exploración Los estudiantes indagan adivinanzas con sus familias o personas cercanas y las traen a clase para hacer un primer acercamiento a los textos líricos. En clase, los niños dirán sus adivinanzas y sus compañeros tratarán de solucionarlas; se harán preguntas de tipo inferencial tales como:	Motivar la activación de preconceptos en torno al lenguaje poético.	Informal: participa activamente con las indagaciones hechas en casa y con los aportes de sus compañeros.	Isabel Solé: (1998) Géneros literarios y comprensión lectora.
1, 2	¿Qué pistas podemos encontrar en las adivinanzas para tratar de resolverlas? ¿Qué podemos inferir de cada uno de los versos de la adivinanza? ¿qué nos dice cada verso de la adivinanza? ¿Cuál es la frase o verso clave que nos puede permitir descifrar la adivinanza?	Percebir elementos encubiertos que se evidencian en las descripciones o comparaciones que plantean las adivinanzas para propiciar la lectura inferencial.	Informal: Participación oral y capacidad para expresar sus inquietudes y relacionar sus saberes previos con los nuevos aportes.	Josep Solibart (1991) Interrogar el texto
1, 2	Desarrollo Se les presentarán algunas adivinanzas para que observen la forma en que están escritas. Se les pedirá que observen y traten de decir que tienen en común las adivinanzas presentadas, que digan lo que observan al final de cada frase. Que observen como están escritas y digan si han visto otros textos escritos de forma similar. A partir de las respuestas se podrá observar que preconceptos tienen de rima y versos.	Evidenciar los preconceptos en torno al género lírico.	Formal: a través de la rutina veo, pienso y relaciono se evidenciará los saberes previos de los estudiantes.	Fabio Jurado Valencia (1995) Procesos de lectura
1.	Entre todos construiremos el concepto de adivinanza, partiendo por definir las características y el propósito comunicativo que tienen. Luego se leerá el concepto que encontramos en los libros y observaremos si	Promover la capacidad para conceptualizar a través de las definiciones construidas en grupo.	Informal: discusión grupal para deducir el concepto de adivinanza.	

Figura 35. Apartado de la planeación en la que se señalan los desempeños y fundamentos teóricos que la sustentaron. De igual manera, se evidencia que lectura se constituyó como eje cohesionador de la planeación, dándole una identidad al desarrollo del proceso de enseñanza de la docente.

En esta planeación se observa cómo la lectura pensada desde los distintos géneros literarios, con un particular acento en el lírico, fue un eje que permitió dotar de sentido no solo el momento de la planeación, sino proyectar ésta a fines mucho más globales de los que se puede alcanzar en el trabajo por bimestres o años. En este punto cabe una reflexión, y es que pensar los procesos de enseñanza de esta manera, en términos del desarrollo de la lectura, es una apuesta que va más allá de la memorización de temáticas específicas de un determinado grado escolar, pues pone la fuerza en la consecución de habilidades lectoras que le van a ser útiles al educando no solo para un periodo académico, sino a lo largo de su carrera educativa y de su devenir como ser social.

Intervención

A partir de la planeación propuesta, se llevaron a cabo los desempeños que promovieron los siguientes aprendizajes:

Hacer predicciones antes de la lectura de textos líricos a partir de la observación de una imagen que reúne la idea central (ver Anexo 16). Por ejemplo, con el poema el Sapo Distráido del autor Javier Rondón, los estudiantes tuvieron la oportunidad de crear hipótesis mediante la formulación de sus propias preguntas, que luego serían corroboradas con la lectura del poema.

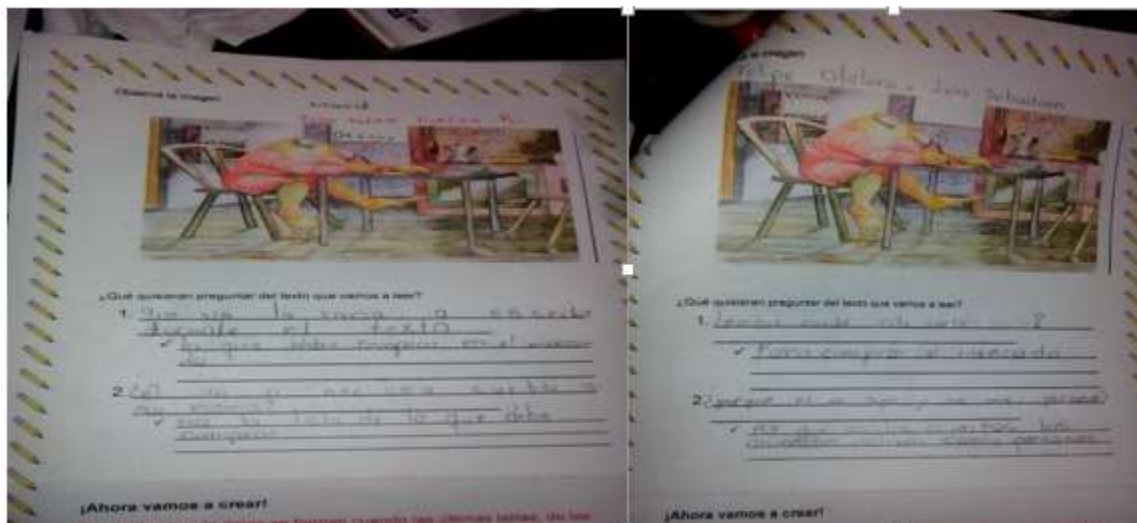


Figura 136. Evidencia fotográfica de las predicciones que realizaron los estudiantes como una estrategia de comprensión antes de la lectura de un texto lírico.

Identificaron la intención comunicativa y la estructura de los textos líricos mediante la interacción con estos. Con la lectura compartida, los estudiantes lograron percibir elementos propios de este tipo de textos (versos, rimas, musicalidad, estrofas, sentimientos) e hicieron interpretaciones que contribuyeron al proceso de comprensión. Además, efectuaron inferencias en textos cortos como adivinanzas que, provistas de un lenguaje metafórico, motivaron a los estudiantes a comprender con el fin de adivinar. Así, a través de la lectura cercana y placentera de adivinanzas, trabalenguas y coplas, los niños se aproximaron a estructuras más complejas como la poesía.

Con la producción escrita como construcción de conocimientos, se pudieron observar las comprensiones que los estudiantes realizaron, pues en la medida que iban haciendo inferencias

acerca del propósito comunicativo de los textos líricos, o deducciones a partir del juego de palabras que les proponían los trabalenguas, lograron comprender y crear sus propias producciones; también redactaron metáforas para inventar nuevas adivinanzas, o relacionaron palabras para ponerlas a jugar en trabalenguas. Entonces, con esta dinámica los estudiantes hicieron algo nuevo con aquello que aprendieron, no se limitaron a repetir la adivinanza, la copla o el trabalenguas que leyeron, sino que crearon su propio texto atendiendo a las características del mismo. Con esta actividad se evidenció que los estudiantes podían fortalecer su comprensión de lectura desde la interpretación de los textos escritos por sus compañeros, en la medida que rescataban información de los mismos, relacionaban lo que conocían de los autores y lo que escribían para reconocer la idea central que se comunicaba.

De igual forma, leer y ser leídos por sus propios pares motivó la necesidad de conocer el pensamiento del otro en un acto comunicativo social. En palabras de Kaplún (1998) “A medida que escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más, de investigar más, de conocer más. Buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan.” (p.45). Lo anterior motiva no solo el desarrollo de habilidades de lectura y escritora, además de ello fomenta espacios de comunicación diversos, faculta la escritura y la lectura por medio de su uso en la realidad. A continuación, se relacionen imágenes que representan las producciones escritas de los estudiantes. (Figura 37)

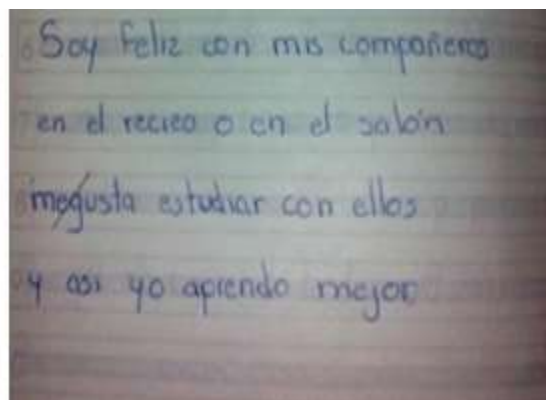
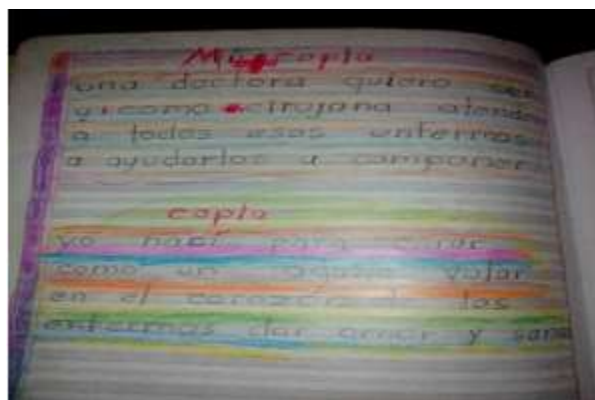


Figura 37. Esta composición creada por dos estudiantes de grado tercero y cuarto, se evidenció comprensión de los elementos del texto lírico y su capacidad para proponer su propio texto.

La docente realizó preguntas que motivaron a los estudiantes a cuestionarse o a compartir sus inquietudes, esto les permitió recuperar información explícita en los textos propuestos, identificaron la idea central, relacionaron diferentes textos líricos para reconocer semejanzas y diferencias. Con esta estrategia se procuró que los estudiantes realizaran razonamientos alrededor del texto para interpretarlo, comprenderlo y asociarlo con otros en el ejercicio intertextual.



Figura 38. Evidencia fotografía del tren lírico, los estudiantes demostraron la comprensión temática y propusieron sus propios textos, esta actividad se realizó luego de la interacción con este tipo de textos, esto, en términos de Solé (1992) es llamado modelaje.

Estos desempeños desembocaron en un proyecto final de síntesis que fue llamado el tren lírico. Este tuvo tres vagones que se iban alimentado con las producciones de los estudiantes, el primero contenía los trabalenguas; el segundo, las coplas; y, el tercero, las adivinanzas. Con este tren se pretendió que los alumnos, además de leer textos líricos reconocidos, tuvieran la oportunidad de leer y conocer los escritos de sus compañeros.

Evaluación

Con esta propuesta, se promovieron ambientes de participación y construcción de su propio conocimiento, ya que los estudiantes fueron quienes lograron deducir los conceptos propuestos,

luego de inferir en la lectura las características de los textos leídos, plantear sus conocimientos previos, deducir el lenguaje figurado para interpretarlo y, además, realizar producciones escritas para compartir con otros compañeros, de esta manera aplicaron lo aprendido y demostraron que también podían crear textos para ser leídos por otros. Así, no solo se limitaron a reproducir los diferentes textos, sino que crearon estrategias que les permitieron poner en diálogo sus saberes.

Por otra parte, la autorregulación como un proceso de evaluación continuo, tuvo un carácter cooperativo en la medida que los niños fueron quienes leyeron las producciones de sus compañeros, identificaron los errores o aciertos para que en una retroalimentación se pudieran hacer nuevas versiones, verbigracia, en la producción de preguntas, los niños leyeron y contestaron las formuladas por sus compañeros, identificaron las dificultades e hicieron correcciones. Otro ejemplo de ello fue la creación de coplas, adivinanzas y trabalenguas que se expusieron para identificar si cumplían con las especificaciones acordadas, así los estudiantes tuvieron la oportunidad de retomar su texto y crear una nueva versión para luego ser presentada en el tren lírico.

Reflexión

Teniendo en cuenta que la lectura crítica es el nivel de comprensión más especializado, parafraseando a Pérez (2009) exige de los autores del proceso una participación activa, en esta medida, como docente el reto estuvo en diseñar ambientes de aprendizaje, según Duarte (2003)

El ambiente de aprendizaje se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural concebido como el conjunto de factores internos (biológicos y químicos) y externos (físicos y psicosociales) que favorezcan o dificulten la interacción social. Lo que significa que un ambiente de aprendizaje es un escenario físico, emocional donde se

desarrollan procesos sistémicos pedagógicos que desencadenan en la construcción de nuevos saberes significativos de la cultura. (p. 41)

En este sentido se generó el encuentro de los estudiantes con el texto y se motivó a los lectores novatos para que pudieran alcanzar un nivel superior de comprensión; así, generar espacios para explorar diferentes tipos de textos promoviendo la comprensión del lenguaje, de tal suerte que con el reconocimiento de pistas lingüísticas (puntuación, estructura de las oraciones, la estructura global del texto, entre otras) fuesen descubiertos entornos favorables y significativos, de tal manera que se fortaleciera la autoestima, predisponiendo al aprendizaje de forma que aprender, comprender y proponer fueran una experiencia reflexiva, pero, a la vez gratificante, en palabras de Flórez (2007) “No se trata de una serie de actividades meramente mecánicas: se trata de actividades que deben portar un sentido para la actividad del niño a fin de promover su aprendizaje” (p.87) Entonces, se propuso que los estudiantes se hicieran responsables de su propio proceso lector, permitiéndoles que sugirieran lecturas que indagaran por su entorno familiar, que pudieran escoger, pero, también asumir el reto de comprender textos propuestos.

En atención a lo anterior, la comprensión de lectura exigió una participación directa, posibilitando que los estudiantes interrogaran el texto y, de esta manera, logran una comprensión real y significativa.

Leer es interrogar un texto, es decir construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza, y de estrategias pertinentes para articularlas. No se trata de un educador haciendo “preguntas de comprensión” sobre un texto, son los niños que “interrogan” a un texto para elaborar su significado. Jolibert (1991, p. 8).

Lo anterior se pudo evidenciar cuando se propuso que los niños fueran los creadores de preguntas, de tal manera que la lectura fuera un acto en el que se compartió y se propuso. Este ejercicio de producción permitió realizar acciones que motivaron la anticipación antes, durante y después de la lectura, y la interpretación de la misma, además movilizó saberes previos y activó el pensamiento reflexivo.

Ciclo: 3 Reflexión de la práctica

Planeación


La investigación de la propia práctica pedagógica, hizo que la docente investigadora analizara qué había alcanzado y qué debía modificar para lograr que los estudiantes, además de comprender lo que leían, asumieran una postura crítica que les permitiera generar conocimientos nuevos y, así mismo, lograron comunicarse de forma asertiva. En palabras de Solé (2012) “Como aprendices (y lectores), podemos acercarnos a los textos de los que queremos aprender de manera diferente: como el lector reproductivo, que busca decir lo que dice el texto; o como el lector crítico, capaz de interpretarlo, de sentirse interpelado por él y de pensar acerca de lo que comprende” (p. 54). De esta reflexión surgió la necesidad de crear estrategias para fortalecer los tres niveles de comprensión de lectura (literal, inferencial y crítico).

Antes de continuar con el proceso de análisis, cabe anotar que la estrategia de la docente investigadora de esta aula, como se ha constatado a lo largo de los ciclos de reflexión, además del trabajo en el marco de los niveles de lectura, fue el abordaje de la lectura a partir de los momentos en que esta sucede, haciendo uso de la EpC, en atención al contexto específico y a las necesidades particulares del aula.

Retomando los objetivos enunciados arriba, se debe anotar que para el cumplimiento de estos retos se realizó una planeación (unidad didáctica de acuerdo a la EpC) cuyo tópico generativo fue: “*Contar nuestro cuento*”, éste, desglosado en metas de comprensión, desempeños y en una

valoración continua, de tal suerte que, a través del desarrollo de estrategias antes, durante y después de la lectura, se fortalecieran los procesos de comprensión mediante la interacción con textos narrativos como el cuento y la fábula (ver Anexo 17).

Para este fin se propusieron las siguientes metas de comprensión:



Metas de Comprensión			
<p>1. Los <u>estudiantes comprenderán</u> los elementos, características e intención comunicativa de los textos narrativos y no narrativos para fortalecer su comprensión lectora y crítica.</p> <p>1.1. Los estudiantes comprenderán en los textos <u>narrativos</u> <u>componentes</u> lingüísticos del lenguaje (sustantivos y adjetivos) y los tendrán en cuenta en su producción oral y escrita.</p> <p>1.2. Los <u>estudiantes</u> <u>harán</u> un acercamiento a los autores de literatura infantil mediante la lectura comprensiva y crítica de autores como Rafael Pombo y Félix María Samaniego, Horacio Quiroga.</p>	<p>2. Los <u>estudiantes</u> <u>realizarán</u> procesos de comprensión de lectura inferencial, literal y crítica a partir de acciones como:</p> <p>2.1. Deducir las moralejas de fábulas, las temáticas de cuentos.</p> <p>2.2. Pensar de manera crítica a partir de las interpretaciones que realizan en las <u>narraciones</u> literarias (anécdota, cuento, fábula)</p> <p>2.3. Inferir hechos y elementos reales o ficticios, a partir del reconocimiento de la figura retórica de la personificación.</p> <p>2.4. Hacer <u>ejercicio</u> intertextuales que les permitan comparar las diferentes clases de narraciones literarias (anécdota, cuento, fábula) con otro tipo de narraciones no literarias (textos informativos) para inferir desde la comprensión de los géneros discursivos.</p> <p>2.5. Los estudiantes evidenciarán comprensión textual mediante la implementación de rutinas de pensamiento.</p> <p>2.6. Realizarán estrategias de comprensión: antes, durante y después de la lectura.</p> <p>2.7. Realizarán lectura en voz alta, por parejas, por turnos.</p>	<p>3. Los estudiantes comprenderán que con el lenguaje narrativo pueden comunicar sus experiencias e imaginación.</p> <p>3.1. Los estudiantes interpretarán, establecerán comparaciones, con otros textos e identificarán características propias de este género para realizar proceso de comprensión lectora.</p> <p>3.2. Los estudiantes <u>identificarán</u> <u>palabras</u> textuales en textos narrativos que les permitirán hacer predicciones de tal forma que se fortalezca el nivel de comprensión inferencial.</p> <p>3.3. <u>Formularán</u> <u>hipótesis</u>, harán predicciones que confirmarán durante la lectura de textos narrativos.</p> <p>3.4. Identificarán la organización interna de <u>textos</u> narrativos para comprender el sentido del mismo.</p> <p>3.5. <u>Describirán</u> <u>palabras</u> claves que ofrecen pistas para orientar la comprensión.</p> <p>3.6. Formulación de sus propios interrogantes para <u>estudiarlos</u> en lecturas.</p>	<p>4. Los estudiantes expondrán sus <u>narraciones</u> de forma oral y escrita.</p> <p>4.1. los estudiantes evidenciarán sus comprensiones <u>en</u> <u>espacios</u> de socialización tales como: conversatorios, <u>cuenterías</u>, discusiones en torno a textos leídos.</p> <p>4.2. Los estudiantes realizan propuestas narrativas para publicarlas en un proyecto lecto-escrito llamado <u>narrando</u> <u>en</u> <u>grande</u>.</p> <p>4.3. <u>Divulgarán</u> un diario de lectura en el que <u>se</u> <u>evidenciará</u> la comprensión literal, inferencial y crítica de los textos leídos.</p> <p style="text-align: right;">(Comunicación)</p>

Figura 39. Evidencia de un fragmento de la planeación: “Contar nuestro cuento” en ella se pueden observar las metas de comprensión propuestas.

Para alcanzar estas metas se planearon desempeños de comprensión con los cuales se fortalecieron los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, para lograr que los estudiantes asumieran una posición, relacionaran sus saberes previos, para que esto redundara en el surgimiento de nuevos aprendizajes.

Desempeños de comprensión	Metas específicas	Valoración continua
<p>Descubriendo la narración a partir del cuento gráfico. Los niños observarán un cuento ilustrado de la escritora Beatriz Rodríguez quien a través de imágenes cuenta la historia de un lobo que se roba una gallina, con este argumento central aparecen personajes que recorren lugares y así se entretiene la historia. De esta manera, los niños van reconstruyendo el relato, cuyo final es inesperado. Rutina de pensamiento: antes pensaba... ahora pienso...</p> <p>Antes de la lectura Los niños leerán y observarán el título del cuento, y el nombre de la autora. (este es el único texto escrito que aparece en este relato ilustrado) a partir de estos primeros datos harán un reconocimiento del texto. Los niños comprenderán que el autor es diferente a los personajes y a la persona que narra, acción importante que permite una mejor interpretación. Se formularán los siguientes interrogantes: ¿Qué piensan del nombre de la persona que aparece en la portada del cuento? ¿Por qué creen que aparece allí? ¿Qué les hace pensar de esta manera? Leeremos el título y los niños harán preguntas, interrogarán el texto como un ejercicio previo a la lectura. A medida que van formulando las preguntas crearán hipótesis a partir de lo que deducen del título. Para propiciar los interrogantes se formularán los siguientes cuestionamientos: ¿Qué preguntas les surgen al leer el título? ¿Qué les gustaría preguntar a la autora? Los niños contestarán las preguntas de forma escrita en el formato antes pensaba... ahora pienso... y luego las socializaremos. Se invita a los niños para que ahora vayamos leyendo las imágenes y descubramos poco a poco la historia. A medida que se van revelando las imágenes los niños se convierten en los relatores y van escribiendo la historia. Con esta actividad los niños serán narradores potenciales, pues son ellos la voz del relato. A medida que se van proyectando las escenas los niños contarán la historia de forma oral. Cuando se llega al climax los niños inventan el desenlace de la historia sin ver las imágenes haciendo inferencias para proponer hipótesis. Los niños compartirán sus párrafos y finalmente se mostrará el desenlace verdadero. Preguntas de comprensión literal Cada niño escribirá una pregunta relacionada con el texto. La maestra sugiere las siguientes: ¿Quiénes eran los personajes del cuento?</p>	<p>Motivar la narración oral a través de la lectura de imágenes.</p> <p>Los estudiantes harán predicciones e hipótesis a partir del cuento gráfico que leen.</p> <p>Propiciar momento de inferencia mediante la predicción de hechos.</p> <p>Los estudiantes interrogarán el texto para hacer seguimiento de su propia comprensión.</p> <p>Animar a los estudiantes para que expongan lo que saben del cuento.</p> <p>Promover la observación para que los estudiantes sean capaces de identificar marcas textuales (título, pistas en las imágenes) que les permiten una mejor comprensión.</p> <p>A través de la formulación de las preguntas los estudiantes evidencian sus conocimientos previos y toman conciencia de lo que no saben y lo que conocen del texto.</p>	<p>Informal: participa activamente en la lectura de imágenes.</p> <p>Formal: presentar de forma escrita las predicciones que realiza luego del análisis del título.</p> <p>Formal: evidenciar sus conocimientos previos a través del reconocimiento del nombre del autor.</p> <p>Evidenciar la comprensión mediante la formulación de preguntas creadas por los estudiantes.</p>

Figura 40. Evidencia de la planeación. En esta, el desarrollo de la lectura desde los textos narrativos fue el hilo conductor que orientó el trabajo de la docente investigadora.

Intervención

Se plantearon estrategias previas a la lectura con el fin de: primero, reconocer los pre-saberes de los estudiantes; segundo, dar la oportunidad de hacer predicciones en torno al título o a imágenes de los textos narrativos propuestos. Entre las narraciones propuestas se presentó el cuento: “El ladrón de gallinas” de la autora Beatrice Rodríguez. Con el título y la ilustración del texto, se desarrolló la rutina de pensamiento *antes pensaba ahora pienso*, esta permitió que el estudiante relacionara sus saberes con sus expectativas y la información explícita que le brindaba el título de la obra, motivando la formulación de suposiciones, conjeturas e hipótesis. De igual forma, se dio la posibilidad de que los estudiantes propusieran preguntas que favorecieron su capacidad para hacer predicciones, luego, estas se iban corroborando o modificando a medida que se avanzaba en la lectura.



Figura 41. Evidencia fotográfica de las predicciones que realizó un estudiante de grado quinto antes de la lectura del texto.

En la figura 41 se observan los conocimientos previos del estudiante, mediante las predicciones que realizó de acuerdo con sus propias experiencias, con base en esto se pudo evidenciar que el estudiante interactuó con el texto en un acto recíproco, en que el lector puso en diálogo sus predicciones para lograr una comprensión del objeto de estudio.

Con respecto a las predicciones y conjeturas, los estudiantes formularon preguntas para predecir, logrando hacer hipótesis previas a la lectura del texto. De esta manera se generaron espacios de lectura con sentido, en el que el lector no fue solo receptor de las ideas del autor, sino un agente activo dotado de saberes previos necesarios para comprender Smith (1989).

Así, en la segunda parte de la rutina de pensamiento; *antes pensaba ahora pienso*, los estudiantes lograron reconocer cómo sus hipótesis se modificaron después de leer. A su vez propusieron sus comprensiones y reflexiones a partir de la temática del texto, es decir que lograron hacer inferencias globales para luego asumir su postura y dar su propia opinión.

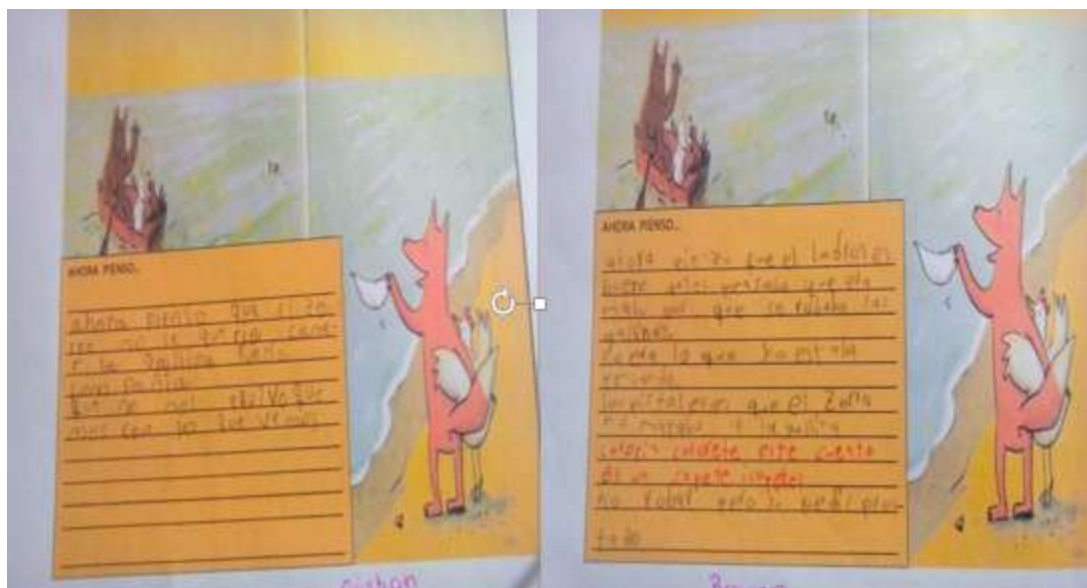


Figura 42. Evidencia fotográfica de la rutina de pensamiento antes pensaba ahora pienso realizada por dos estudiantes de grado cuarto.

En estas dos evidencias (figura 42) los estudiantes asumieron una postura a partir de sus experiencias poniendo de manifiesto la reflexión que hicieron después de la lectura. Esto fue un claro ejemplo de la participación del lector, pues la lectura no terminó cuando se cerró el libro, sino que trascendió en el pensamiento de su interlocutor, permitiéndole reflexionar y establecer relaciones desde su propio criterio y contexto.

En este sentido, la docente investigadora propuso una herramienta de comprensión de lectura llamada el *laberinto pensante* (Esta es una herramienta diseñada por la docente Alcira Calderón teniendo como fuente la rutina de pensamiento antes pensaba ahora pienso), con el fin de que los estudiantes hicieran visible sus comprensiones y, además, que percibieran la manera cómo sus pre-saberes se iban modificando a medida que avanzaban en la lectura de un texto. El *laberinto pensante* tuvo en cuenta los tres momentos de lectura y permitió que en su desarrollo los estudiantes hicieran uso de sus saberes previos para predecir información antes y durante la lectura, con esta estrategia se logró que parafrasearan para retomar la historia, se fortaleció la capacidad para relacionar información implícita con la explícita y, así obtuvieron la idea global

del texto. Finalmente, la salida del laberinto representó el después de la lectura, en este momento los estudiantes hicieron sus interpretaciones, asumieron su posición y notaron que sus ideas iniciales se habían modificado después de leer. Así, la lectura inferencial, literal y crítica, estuvo presente en los diferentes momentos (antes, durante y después de la lectura), para fortalecer la competencia lectora.

Con respecto al ejercicio mencionado, en primer lugar, los estudiantes hicieron una interpretación del refrán “*Aunque la mona se vista de seda, mona se queda*”, a partir de sus conocimientos previos escribieron sus comprensiones y se anticiparon a la lectura del cuento. Durante la lectura, localizaron palabras desconocidas que pudieron deducir a partir del contexto de la frase. También realizaron anticipaciones que les permitieron hacer conjeturas acerca de lo que podía pasar teniendo en cuenta las acciones de los personajes. De esta forma, hicieron evidente sus pensamientos y demostraron lo que iban comprendiendo hasta cierto punto de la lectura. En el tercer momento, los estudiantes reconocieron cómo sus ideas previas se alejaron o se acercaron a la idea del texto en estudio, y plantearon sus nuevos pensamientos. Finalmente, lograron demostrar sus comprensiones por medio de la creación de una moraleja.

El proceso de autorregulación se hizo evidente en los tres momentos de lectura planteados en esta actividad, ya que los estudiantes fueron conscientes de sus propios pensamientos y lograron identificar cómo se modifica una idea conforme se va ampliando el marco de referencia. Este ejercicio de control también permitió el monitoreo de sus propias comprensiones, pues debían ir confrontando lo que creían saber versus las interpretaciones surgidas del texto.

Evaluación

La estrategia descrita en el apartado anterior permitió, desde la lectura, que los estudiantes manifestaran sus saberes previos alrededor de un refrán que retomara la idea global del texto,

pero, además exigía al estudiante pensar desde el lenguaje figurativo que le proponía la frase. De tal manera que el ejercicio antes de la lectura, tenía una doble función: fortalecer la capacidad para establecer relaciones que le permitieran comprender el refrán y, a su vez, hacer predicciones. En este sentido, la docente promovió el desarrollo de habilidades de pensamiento que permitieran hacer inferencias a los estudiantes y darles la posibilidad de que reconocieran cómo sus ideas iniciales se habían modificado con la lectura.

De igual forma, durante la lectura, los estudiantes eran motivados a proponer a medida que avanzaban en el texto; desde esta perspectiva se reconoce al estudiante como lector activo que imagina y crea desde sus saberes previos en consonancia con la información que le brinda el autor, no es un ente vacío dispuesto a ser saturado de información que recuerda del texto, sino que dialoga constantemente con él.

Finalmente, la lectura crítica permitió evidenciar que sí se pueden generar espacios de reflexión desde los grados de primaria, y que se deben generar estrategias pedagógicas que los motiven a interpretar y generar postura crítica frente al mensaje que brinda el texto. En esta medida, la lectura fue un acto propositivo que no culmina cuando se cierran el libro, pues trasciende al pensamiento del lector.

Reflexión

El interrogante que surgió en este ciclo de reflexión fue: ¿Qué están haciendo la docente para lograr que sus estudiantes reconozcan la forma de comprender? Este cuestionamiento se generó por la necesidad de transformar aquellas prácticas en que el docente era quien determinaba las estrategias, desconociendo al individuo, quien dotado de habilidades propias puede entender cómo funciona sus procesos y así proponer estrategias para alcanzar la comprensión.

Así, al reflexionar en torno a las habilidades de pensamiento de los estudiantes, se pudo determinar que, en las prácticas lectoras, era la docente quien hacía saber a los estudiantes si existían fallas en su comprensión y se limitaban a decir la respuesta correcta sin darle la oportunidad de descubrir sus desaciertos y entender por qué no estaba comprendiendo. Se planteó, entonces, la autorregulación como una categoría que permitía analizar este hecho y propiciar una mejor forma de enseñar a pensar.

En ese sentido, se hizo relevante la comprensión de los procesos de autorregulación en enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica, ya que, a partir del reconocimiento de las propias formas de aprender, los estudiantes tienen la oportunidad de constituirse en lectores autónomos, con la habilidad para identificar sus aciertos y dificultades, e idear nuevas maneras que le permitan hacer frente a otros retos de comprensión en la lectura. Respecto a esto afirma McNeil (1998, citado en Flórez 2003)

“La relación existente entre metacognición y lectura se refiere al conocimiento sobre el propósito en la lectura, la manera de proceder para alcanzar los propósitos y la regulación del proceso mediante la auto-revisión de la comprensión, empleando apropiadamente estrategias de lectura para facilitar o remediar las fallas de comprensión.” (p. 20).

Así, en la práctica de enseñanza se hace necesario brindar espacios para que los estudiantes sean capaces de pensar sobre sus procesos cognitivos, de tal manera que recurran a estrategias que los lleven a comprender mejor, para ello se requiere conocer el pensamiento de los estudiantes y hacerlos conscientes de sus propios conocimientos, Según Salmon (2014) “hacer visible el pensamiento, permite que el estudiante adquiera consciencia del tipo de pensamiento que utiliza para resolver problemas que le permitan alcanzar la comprensión.” (p. 78) En esta medida, las acciones de autorregulación en el aula son motivadas por los docentes quienes tienen la tarea de enseñar a pensar.

Con base a lo anterior, el objetivo de la enseñanza de la lectura debe estar centrado en las acciones pedagógicas, capaces de propiciar momentos de reflexión en los que se perciba la lectura como un espacio para reconocer diferentes posiciones, relacionarlas con los saberes previos y, de esta manera proponer una nueva interpretación. Estos ejercicios de comprensión se construyen en la interacción con otros, en la capacidad y pericia que tiene el docente para contextualizar y procurar que los estudiantes interroguen el texto para comprenderlo y darle sentido, asumiendo una postura crítica.

El ejercicio de comprensión de lectura involucra habilidades de pensamiento que se deben fortalecer y visibilizar de tal modo que se pueda conocer los saberes que poseen los niños y proponer estrategias que permitan contribuir a la formación de lectores expertos, descubriendo, mediante diversos tipos de textos, el verdadero sentido de la lectura y la escritura. Esto compromete al docente a proponer prácticas que contribuyan, desde la interacción social y textual, el desarrollo de habilidades y competencias discursivas sin limitar el proceso lector a la decodificación.

Respecto a la responsabilidad que se tiene como educadores, afirma Dubois (1998) “Podemos enseñar a leer y a escribir, pero no podemos formar, educar a otros en la lectura y la escritura sin el cultivo de nosotros mismos en tal sentido” (pág. 3). Así pues, el ejercicio lector se debe iniciar desde el docente que lee para enseñar estrategias de comprensión. Desde esta perspectiva, el cambio en la práctica de aula se construye con dos elementos fundamentales: la práctica y la teoría, es por ello que el docente investigador de su propia práctica indaga y descubre nuevas posibilidades que, al ser contextualizadas en su entorno real, se pueden convertir en herramientas creadoras.

Cierre Ciclos de Reflexión

A través del entramado de experiencias revisadas líneas arriba, todas ellas encuadradas dentro del ciclo PIER, se entrevén un sinfín de aprendizajes, aciertos y desaciertos que marcaron el camino de la investigación docente. Desde ese cúmulo de momentos, son variadas las conclusiones que surgen, pues se entiende que son tres docentes los que iniciaron el proceso, y son tres aulas de las que se dio cuenta; sin embargo, hay un algo que puede ayudar a consolidar una suerte de reflexiones universales, de logros comunes a los tres espacios, eso es el objetivo general y los objetivos específicos que se trazaron al inicio de todo el devenir investigativo.

Ahora bien, generar unas observaciones determinantes generales a la investigación no es menester en este apartado, pues para ello, ya se llegará al numeral de las conclusiones, lo que aquí corresponde, es consolidar una gran reflexión surgida desde la pluralidad de los análisis expuestos. En ese sentido, y teniendo en mente que la gran meta era la transformación de la práctica por medio de la implementación, valoración y planeación de estrategias que favorecieran el desarrollo de los distintos niveles de lectura, a continuación, se presenta una mirada final al horizonte recorrido.

Hubo un avance significativo hacia la meta expuesta, pues se dio cuenta de que en los tres casos hubo momentos de planeación, en los que se pensó sobre lo que se estaba haciendo otrora en los espacios académicos, esto abrió la posibilidad de concebirse de una manera distinta, pues cada uno de los docentes se hizo consciente de los fallos en los que se estaba incurriendo, siguiendo metodologías tradicionales y concepciones anquilosadas de enseñanza de la lectura. Desde este punto, la planeación existente ya no era funcional, no respondía a los propósitos ni de la investigación, ni a los deseos pedagógicos de los profesores, entonces, la planeación por EpC se vislumbró como un camino para engrandar los objetivos propuestos, pues en ella se brindaban los derroteros sobre los que se podía enarbolar la lectura no como una estrategia anexa, sino

como un eje de sentido en el que la enseñanza y el aprendizaje, mediado por el pensamiento, eran posibles.

Es recurrente encontrar en los apartados correspondientes a la planeación, que ésta descubrió una identidad, ya que eso fue lo que sucedió, la lectura le otorgó el sentido del que anteriormente carecía, toda vez que orientó la labor docente hacia una meta común. Entonces, el espacio escolar cobró mayor relevancia para los profesores, puesto que la consecución, el afianzamiento y la apropiación de dinámicas lectoras más eficientes se volvió el fin del quehacer pedagógico.

En lo concerniente a la intervención, fue una constante que se diversificaran los modos en que el estudiante daba cuenta de lo que había leído: se recurrió a una multitud de estrategias (lectura en voz alta, lectura guiada por el docente, implementación de rutinas de pensamientos, puestas en escena de lo leído, reescritura de guiones teatrales, elaboración de mallas y organizadores gráficos desde la lectura) que desembocaron en productos intermedios (resolución de guías y talleres de lectura) y finales (obras de teatro) que englobaron lo que el estudiante pudo o no comprender con relación a un determinado ejercicio lector; sin embargo, es necesario continuar variando, creando e imaginando nuevos canales mediante los cuales el alumno pueda expresar la comprensión de lo que ha leído.

También fue un avance el hacer los tiempos más efectivos, pues las actividades efectuadas respondieron a unos propósitos claros, dejando poco espacio para la divagación. Es así como, la lectura acompañada por el docente de manera general o particular, permitió que el estudiante comprendiera de forma más precisa el sentido de los textos abordados y, además, compartiera sus comprensiones con los compañeros de clase. La discusión en torno a lo que se leía se volvió una variable que no se tenía del todo prevista, ya que se suele pensar que los alumnos no siempre se ven motivados a hablar de lo que leen, no obstante, al esbozar dinámicas más efectivas, con

una metodología y unos productos específicos, el estudiante se sintió impulsado a hacer parte del proceso académico que se estaba llevando a cabo.

Ante esto, es definitivo que hubo un adelanto en los procesos lectores tanto en el rubro personal particular de cada profesor involucrado en este proyecto, como en la responsabilidad del estudiante en su rol de aprendiz y constructor de conocimiento. Frente al primer aspecto, el docente se vio obligado a leer más, a profundizar sobre los textos, pues las discusiones que le proponía el estudiante llevaban a diálogos que por momentos trascendía los conocimientos del profesor, por ello, se hizo menester, no solo limitarse a los documentos que se tenían previstos para la clase, sino indagar más allá, en muchos casos con el mismo estudiante, para lograr la consolidación de saberes; esto último, da cuenta del compromiso del estudiante, toda vez que se veía motivado a buscar información por iniciativa propia, a contribuir a los debates académicos que se daban en el espacio escolar, a preguntar y a exigir más del educador.

Desde una evaluación concisa, sin olvidar los avances expuestos, se hace preciso fijarse unas tareas como: continuar el trabajo sobre los niveles de lectura; pensar y elaborar planeaciones cuya identidad sea también la lectura; y, trascender estos proceso a la vida de los estudiantes, Esto permite seguir emprendiendo caminos hacia horizontes que hasta el momento se mostraban distantes, pero que se ha probado, son alcanzables; trazar una ruta de navegación *en y para* la lectura de la mano de la mejora de la práctica.

Una reflexión final destaca que como punto favorable que se debe mantener, los docentes han conseguido establecer una real conexión entre los temas que se abordan en los periodos. Esto gracias a que el trasfondo ha sido la lectura. En otras palabras, los maestros han comprendido que su labor no consiste en atiborrar de contenidos a los estudiantes, sino que estos, los contenidos, son pretextos para desarrollar habilidades más urgentes como la lectura comprensiva y crítica.

Con estas tareas en mente, es pertinente concluir con la siguiente reflexión a propósito de la misma reflexión hilvanada a lo largo de este documento: los avances que se han alcanzado son el cimientamiento que va dando forma a procesos lectores más elaborados y conscientes, que, si bien abogan por el enriquecimiento del rubro escolar, también allanan el camino de la vida misma, pues no se puede desligar la lectura del continuo devenir del ser. Así pues, los logros presentados (una planeación mejor pensada y más efectiva; una intervención eficaz y diversa que permite el cambio y le apuesta al desarrollo de los niveles de lectura; una evaluación que invita a continuar por el camino del desarrollo de la lectura como elemento que fortalece las prácticas de enseñanza) son los peldaños que ponen cada vez más cerca a los estudiantes de la lectura crítica, progresos sobre los cuales la reflexión debe ser constante y el trabajo continuo, ya que en esta labor reposa la posibilidad de mejorar las prácticas docentes a la par que el alumno sigue creciendo en su formación académica y para la vida.

Capítulo V

5. Análisis de Resultados

En las siguientes líneas, se propone una ruta de análisis, desde la cual se explora el antes y el después en torno a líneas de trabajo que lindan el devenir investigativo aquí abordado. Esta conceptualización favorece una revisión sistémica de las lógicas que anteriormente rodeaban el quehacer docente de los investigadores, versus lo que ahora entienden y han mejorado producto de la indagación pedagógica.

El análisis está organizado de acuerdo a las dimensiones delineadas por la Maestría en Pedagogía (enseñanza, aprendizaje, pensamiento), de las cuales surgen distintas categorías de análisis que, a su vez, se disgregan en subcategorías que ayudan a comprender de forma más

precisa qué cambios se suscitaron a lo largo del camino investigativo. Valga aclarar que dichas subcategorías emergen de cada categoría⁹: por ejemplo, para la dimensión de “enseñanza”, categoría: planeación, se esbozan unos niveles de análisis como: *enfoque, momentos de la planeación y evidencias de aprendizaje*. Esto permite dar cuenta de los resultados obtenidos en atención a los derroteros de la investigación.

Además de responder al esquema de dimensiones, categorías y subcategorías (Ver Anexo 18) los capítulos que se encuentran en las siguientes páginas, desglosan el acontecer de la práctica en el marco de una secuencia que analiza una visión previa en contraste con una mirada más reciente. Se hace énfasis en los cambios que se suscitaron, en la evolución de las concepciones de lectura que prevalecían y, en general, en la transformación paulatina que sucedió a lo largo del camino investigativo.

Esta primera parte de la exégesis, plantea un diálogo sobre los logros particulares que se alcanzaron desde cada aula, finalmente, se realizan unas apreciaciones finales que concluyen el apartado.

Dimensión: Enseñanza

Categoría: planeación

Un primer rompimiento se dio entre la planeación que promovía la institución y las inquietudes que los docentes empezaban a concebir producto de los noveles pasos investigativos. Se descubrió que lo establecido no respondía del todo a las necesidades de aprendizaje y enseñanza que se iban revelando. De allí surgió el imperativo de articular una nueva planeación, que diera forma al pensamiento del docente en razón al problema investigativo. Los contenidos, las temáticas, las estructuras rigurosas poco funcionales, dieron lugar a metas, desempeños,

⁹ Como Anexo a este documento, se presenta la tabla en la que se precisa la información de las dimensiones en correspondencia con las categorías y las subcategorías.

productos, criterios en general que desencajaban el sentido netamente formal que prevalecía, para dar sitio a una transformación del quehacer docente evidenciado en una planeación (establecida desde la EpC) que fortaleció el proceso de comprensión de lectura .

El gran cambio, que quizá conjuga las premisas anteriores, consistió en que los docentes entendieron su labor como un acto vivo, propenso a la transformación. Así, la planeación se mueve a la par del contexto, al unísono de las necesidades del estudiante, pero bajo la permanente acción reflexiva del profesor.

Con base a lo anterior, se exponen los resultados de la categoría de análisis planeación, correspondiente a la dimensión de *enseñanza*, con las subcategorías: enfoque, momentos de la planeación y evidencias de aprendizaje.

Subcategoría: Enfoque de la Planeación.

Hallazgos iniciales (antes)

La planeación estaba ligada a contenidos temáticos, por tanto, el horizonte le apuntaba a la consecución pseudo-procesual de saberes disciplinares de acuerdo con el área de conocimiento y al grado en que se encontrara el estudiante. Es decir que la planeación se enfocaba meramente en ejes teóricos disciplinares, y no en fortalecer habilidades cognitivas en general.

Los docentes constituían su plan de estudios a partir de temas secuenciales que iban revisando en tiempos específicos. Esto resultó ser no solamente una manera de organización de la planificación, sino una visión particular del proceso de formación, en la que el contenido como elemento primario estructuraba una idea de enseñanza basada en el fragmento, el orden y la secuencialidad, que respondía a una práctica de enseñanza de naturaleza tradicional.

Así, las planeaciones tenían un enfoque en el cual el acento pedagógico recaía en el conocimiento disciplinar del profesor, en consecuencia, el Conocimiento Didáctico del

Contenido (CDC) no se hacía evidente en las rutas pedagógicas, y la participación de los estudiantes era limitada, reflejando un proceso unidireccional de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, dicha planeación estaba diseñada en un formato institucionalizado, en el cual se trazaban contenidos temáticos, indicadores, actividades, recursos y evaluación. Sin embargo, estos elementos no evidenciaban el enfoque pedagógico del colegio (aprendizaje significativo) pues existía mayor preponderancia en el aprendizaje de temáticas. Además, las actividades se presentaban como un cúmulo de acciones aisladas que no respondían a un proceso integral.

A continuación, se presentan tres ejemplos de planeación de acuerdo al formato institucional establecido del cual se ha hecho mención.

RUTA PEDAGÓGICA ESPAÑOL	
AREA/ ASIGNATURA: ESPAÑOL	GRADO: CUARTO
PERIODO ACADÉMICO: 2	NÚMERO DE SEMANAS: 10 HORAS DE CLASE: 50 HORAS
ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS	ESTÁNDARES PRODUCCIÓN TEXTUAL > Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria. COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL > Comprendo diversos tipos de textos utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. LITERATURA > Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS > Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN > Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones
DBA	> Lee en voz alta, con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación
INDICADORES DE DESEMPEÑO	PRODUCCIÓN TEXTUAL > Reconozco las características de un texto informativo por medio de instrucciones. COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL > Identifico dentro de la fábula la personificación. LITERATURA > Analizo la estructura del género lírico. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS > Identifico diferencias y semejanzas de la arquitectura antigua y moderna al igual que la pintura. ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN > Diferencio la comunicación escrita de la comunicación oral.
CONTENIDOS TEMÁTICOS	PRODUCCIÓN TEXTUAL > Textos instructivo > Pronombres y sus clases. > Prefijos y sufijos > El resumen > Interpretación de textos: Informativo. > La fábula. > La personificación en escritos como la fábula. > Tipos de lectura. > Género lírico > La lírica. Estructura del poema > La arquitectura en la antigüedad > La pintura > Formas de comunicación Comunicación verbal escrita Comunicación verbal oral.
ACTIVIDADES Y RECURSOS.	<ul style="list-style-type: none"> • Se activan los aprendizajes previos relacionados con los textos. • Relacionar la lectura de textos con las vivencias de los estudiantes. • Motivar el diálogo en el aula a través de preguntas. • Evocación de recuerdos y experiencias. • Socialización de tareas. • Juegos <u>de palabras</u>. • Elaboración de sopas de letras y crucigramas. • Evaluación conceptual y oral • Realización del tema mediante "juegos didácticos" el teléfono roto • Elaboración de un mapa conceptual • Realización de mensajes ocultos y la búsqueda del mensaje • Ubicación de los signos de puntuación en un texto • Separación de una palabra por sílabas y ubicación del acento • El docente ofrece a los estudiantes información sobre la superestructura de un texto informativo, con el fin de lograr la coherencia y cohesión de un texto, respondiendo a los propósitos comunicativos.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La apropiación de la temática propuesta para este periodo: conoce vocales, consonantes y narraciones cortas. ✓ Reflexiona en torno a la temática de un cuento y proponer un final diferente a crear una historia a partir de imágenes. ✓ Utiliza las vocales y consonantes para construir frases sencillas. ✓ Realiza ejercicios propuestos. ✓ Muestra interés por la lectura y la escritura.

Figura 143. Planeación realizada por la docente de la sede La Unión a partir del formato institucionalizado antes de la intervención pedagógica. En esta se muestran una discontinuidad entre la formulación de competencias, indicadores de desempeño, actividades y evaluación.

En la imagen anterior se observa la planeación que se realizaba antes de la investigación, en ella se transcriben los estándares, derechos básicos de aprendizaje e indicadores de desempeño que plantea el Ministerio de Educación Nacional para el área del lenguaje. De igual manera se presenta una lista de temáticas sin evidencia de un proceso articulado. Las actividades, son acciones aisladas y globales que no responden a un objetivo claro, y no dan cuenta de los procesos de aprendizaje. Por su parte, la evaluación se percibe como una forma de medir los logros al finalizar el periodo académico.



 SUBACHOQUE CUNDINAMARCA RUTA PEDAGÓGICA		 SUBACHOQUE CUNDINAMARCA RUTA PEDAGÓGICA	
AREA/ ASIGNATURA:	GRADO:	CONTENIDOS TEMÁTICOS	RECURSOS NATURALES - ¿qué son los recursos naturales? - Clasificación de los recursos naturales LA FLORA - La flora como fuente de alimento, oxígeno, materia prima. LA FAUNA - La fauna como fuente de alimento, materia prima. LA MATERIA - Cambios de la materia
CIENCIAS NATURALES	TERCERO		
PERIODO ACADÉMICO:	NÚMERO DE SEMANAS: 10	ACTIVIDADES Y RECURSOS:	- Se recomienda trabajar niveles de observación e indagación (Satelites). Aprovechando al máximo el contexto. - Videos - Sellos - Juegos de representación y adivinanza de acuerdo a características representadas por los estudiantes - Juego del ahorcado - Explicaciones y desarrollo de mapas mentales - Experimentación
TERCERO	HORAS DE CLASE: 16		
ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Observo mi entorno • Describo características de los seres vivos y objetos inertes, establezco semejanzas y diferencias entre ellos y los clasifico. • Reconozco la importancia de animales, plantas, agua, y suelo de mi entorno y propongo estrategias para cuidarlos. 		
DBA	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende que los seres vivos (plantas y animales) tienen características comunes (se alimentan, respiran, tienen un ciclo de vida, responden al entorno) y las diferencias de los Objetos inertes. 		
INDICADORES DE DESEMPEÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las características de los seres vivos e inertes • Identifica las necesidades de los seres vivos • Reconoce las características y hábitats de los animales • Cuida y protege a los animales 		

Figura 44. Ejemplo de planeación realizada por el docente de la sede el Guamal, antes del trabajo investigativo. En esta muestran una discontinuidad entre la formulación de competencias, indicadores de desempeño, actividades y evaluación.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LA PRADERA SUBACHOQUE			
RUTA PEDAGÓGICA			
Nombre de la Asignatura	Proyecto	Grado	Decimo
Área	Humanidades		
Meta Anual	Plantear una reflexión sobre el formato de los distintos medios de comunicación y su circulación en relación al imaginario colectivo. Dicha reflexión surge de la apropiación práctica y teórica de los diferentes formatos desde la creación de los mismos.		
Estándares y Competencias del Periodo académico	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizo los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros. Diferencio los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia. Establezco relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contraste críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo. Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva. 		
Contenidos temáticos	Pasquines Folletos Caricatura		
Periodo académico	2	Número de Semanas	8

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LA PRADERA SUBACHOQUE	
Tema	Pasquines Función Origen Creación Folletos Función Origen Producción Caricatura Origen Función en el contexto Diseño Producción
Habilidad a fortalecer	Lectura crítica y comprensión de textos. Expresión oral. Escritora. Comprensión lectora.
Conceptos y palabras claves	Caricatura, folleto, folletín, pasquín.
Motivaciones de aprendizaje significativo.	Formar en habilidades comunicativas y competencias lectoras, escritoras, investigativas para la construcción integral y en contexto de los estudiantes. Implementar la transversalización de los conocimientos y saberes con la mediación de las TICs para generar creación de documentos análogos en principio, le sirvan a la comunidad escolar para extrapolar ideas y sentires.
Ruta metodológica: Formación teórica – práctica, actividades y recursos necesarios para alcanzar los aprendizajes de la temática a desarrollar.	Se intercalaran procesos de aprendizaje con momentos de producción, esto, la mayoría de las veces, en aulas que cuenten con elementos tecnológicos que permitan un trabajo con audiovisuales y así poder ejemplificar lo que se busca enseñar. Para este bimestre se pretende que el estudiante produzca muestras de folletos y caricaturas.

Figura 45. Planeación realizada por el docente de la Sede A antes de la intervención pedagógica.

En esta se muestran una discontinuidad entre la formulación de competencias, indicadores de desempeño, actividades y evaluación. Hecho que es latente en las dos planeaciones anteriores, toda vez que se entiende que responden a formatos similares y a lógicas de trabajo tradicionales.

Se observa en los tres casos que las planeaciones no solo se encuadraban en un esquema común, sino que en éste, además, se formulaban una serie de competencias y habilidades a fortalecer que no correspondían del todo con la meta propuesta; por otro lado, se planteaban unos temas y contenidos temáticos que a la larga venían a ser lo mismo, por ende no precisaban u orientaban el camino de la enseñanza, sino que lo diluían en una suerte de bucle anclado a lógicas de corte más disciplinar que formativo.

Nueva Perspectiva (Ahora)

La planeación está pensada desde el fortalecimiento de la comprensión de lectura, esta es considerada por el equipo investigador y, según el fundamento conceptual expuesto, como un elemento relevante en cada una de las diferentes áreas del conocimiento y, en general, para la formación de seres humanos con capacidad para comprender de forma crítica el contexto que los rodea, así mismo, ahora hay un identidad que la reviste, la lectura como un imperativo pedagógico, ya que, en palabras de Lerner (2003) “La escuela *es* una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto”. (p.26).

Durante el proceso de investigación en el aula, hilado este a la construcción conceptual consolidada a partir del trabajo académico hecho en la Universidad de La Sabana, se llegó al acuerdo de que la Enseñanza Para la Comprensión (EpC) era el enfoque que mejor recogía las intencionalidades de los docentes, a la vez que permitía considerar de forma más amplia las condiciones contextuales del grupo objeto de estudio. Por el lado operativo, la EpC brindó mayor claridad en los aspectos metodológicos y didácticos en el devenir pedagógico de los docentes investigadores, con el fin de mejorar los procesos de comprensión de lectura desde el área de lenguaje y ciencias naturales. De igual forma, el enfoque por EpC, se relaciona con el aprendizaje significativo en el marco del constructivismo, acorde con los parámetros instituidos en el PEI de la IED La Pradera, en los que se hace imperante evidenciar las comprensiones de los estudiantes y motivar desde allí la construcción de conocimientos en la interacción con el otro. En palabras de Perkins (1999):

“La visión del aprendizaje para la comprensión tiene un giro constructivista, que desafía la idea de que el aprendizaje sea información concentrada, replantea el rol del docente, al cual se lo entiende más como un entrenador, y pone como eje central los esfuerzos del estudiante por construir la comprensión”. (p.77).

En este orden de ideas, la planeación pensada desde el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión permitió dar cuenta de los procesos de lectura en los que los estudiantes evidenciaron sus preconcepciones y, a partir de ellos, generaron nuevas comprensiones de las cuales ellos fueron responsables, claro, esto siendo posible con la guía del docente-entrenador. Así pues, se involucró el saber disciplinar ya no como fin último, sino como un elemento que permitió el desarrollo de habilidades de pensamiento que posibilitaron el fortalecimiento de los niveles de comprensión de lectura. En esta medida, los desempeños que se planearon, direccionaron de forma flexible las comprensiones de los estudiantes y contribuyeron al reconocimiento de sus fortalezas y debilidades a través de un espectro más amplio de desarrollo.

Fecha: 20 de agosto de 2017
Ciencias naturales 3°

Tópico Generador: ¡Una motobomba con mangueras en nuestro organismo!

Metas de Comprensión

<p>1. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>Los requerimientos nutricionales de humanos y animales y como estos se pueden relacionar con el sistema circulatorio.</p> <p>Pregunta:</p> <p>¿Qué sustancias se transportan a través de la sangre que son tan importantes para los seres humanos y animales?</p>	<p>2. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>Los componentes y funcionamiento del sistema circulatorio</p> <p>Pregunta:</p> <p>¿Cómo es el proceso circulatorio en los humanos y animales?</p>	<p>3. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>La importancia de mantener hábitos de vida saludables, para mantener un sistema cardiovascular sano.</p> <p>Pregunta:</p> <p>¿Por qué es importante el corazón, las venas y arterias en los humanos y animales?</p> <p>¿Qué ocurre con el corazón y el sistema circulatorio cuando se tienen hábitos como comer comida chatarra y fumar?</p>	<p>4. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>Los diversos métodos para socializar aprendizajes.</p> <p>Creación afiches, frisos, poesías, obras teatrales y de títeres, canciones y cuentos referentes al sistema circulatorio.</p> <p>Pregunta:</p> <p>¿De qué forma se puede explicar el funcionamiento del sistema circulatorio al profesor y a los compañeros de clase de forma creativa?</p>
---	---	--	--

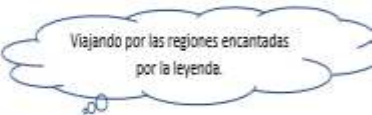
MC ¹	Desempeños de Comprensión	TD ²	Valoración Continua
1, 2	<p>INICIO</p> <p>Se les presenta a los estudiantes la rutina antes pensada cual será alimentada con las ideas y opiniones de los estudiantes. Se formularán las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué partes conforman el sistema circulatorio? ¿Para qué cree que sirve el corazón? ¿Cómo piensa que es el corazón por dentro? ¿Qué cree que ocurriría si el corazón se llega a detener? ¿Cuántas veces palpita el corazón cuando estas descansando y cuantas veces cuando estás haciendo ejercicio? ¿Si una motobomba bombea agua, que bombea el corazón y para qué? <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> En grupos de a cuatro estudiantes, realizarán el experimento ¿Cómo circula la sangre en mi organismo? <p>Materiales:</p> <p>Soporte universal 4 botellas plásticas de 1 litro c/u Mangueras</p>	E	<p>Se comparten y acuerdan los criterios con los estudiantes al inicio de la actividad:</p> <p>Criterios:</p> <p>Participación en la elaboración de la rutina antes pensada ahora pienso primera parte.</p> <p>Retroalimentación:</p> <p>Informal: De acuerdo a los cuestionamientos se hacen acotaciones acerca de las diferentes opiniones, principalmente las que no pertenecen al tema en cuestión (Sistema circulatorio). E igualmente se destacan aquellas pertenecientes a dicho tema.</p>
2, 3		IG	<p>Se comparten y acuerdan los criterios con los estudiantes al inicio de la actividad:</p> <p>Rúbrica de documentos escritos</p> <p>Rúbrica de documentos gráficos</p> <p>Retroalimentación</p>

Figura 46. Planeación propuesta por el docente de la sede el Guamal pensada desde el enfoque de la EpC. El esquema fue diseñado por: María Ximena Berrera y Patricia León Agusti.

Esta planeación da cuenta de una nueva forma de pensar la práctica y de pensarse como docente: las clases son una construcción colectiva que se va gestando a partir de las vivencias y

experiencias dentro del aula. Por ello se plantearon tópicos generativos que surgieron de las motivaciones del estudiante y el docente investigador, de tal suerte que se flexibilizó el saber disciplinar para llevar al estudiante a hacer uso de este en diferentes situaciones; se promovió la comprensión y la capacidad crítica, sin limitarse a repetir lo que leen o memorizan. Así lo afirma Stone (1999) “un desempeño de comprensión exige que el alumno piense, no sólo que recuerde o repita conocimientos o habilidades rutinarios”. (p.117). Por ello, las planeaciones promovieron la participación y eficaz de los estudiantes, quienes dotados de saberes previos se apoyaron en el saber disciplinar y didáctico que el docente le propuso para la construcción conjunta de conocimientos.

Alicia Calderón Alonso

Tópico Generador:  Viajando por las regiones encantadas por la leyenda.

ASIGNATURA: ESPAÑOL Y SOCIALES
GRADO transición a quinto
SEDE RURAL
MULTIGRADO
Metas de Comprensión

1. Los estudiantes comprenderán el lenguaje poético en diferentes expresiones de carácter lírico a la vez que identificarán elementos y características propias de este género literario. <i>(Disciplina)</i>	2. Los estudiantes comprenderán cómo reconocer e interpretar el lenguaje figurado presente en los textos líricos, para desarrollar habilidades de pensamiento como: la capacidad para inferir, deducir, relacionar y representar, de esta forma fortalecerán su comprensión lectora. <i>(Método)</i>	3. Los estudiantes comprenderán, cómo se puede utilizar el lenguaje poético para dar a conocer modos de pensar, acontecimientos o emociones. 3.1. Los estudiantes comprenderán que a través del lenguaje poético pueden fortalecer su expresión oral y escrita. <i>(Estrategia)</i>	Los estudiantes comprenderán cómo pueden hacer visible sus sentimientos y formas de pensar a través de la creación de sus propios textos líricos. <i>Preguntas:</i> ¿Cómo se puede usar o mostrar las características propias de una región a través de la expresión literaria popular? <i>(Comunicación)</i>
--	---	---	--

MC ²	Desempeños de Comprensión	TD ²	Valoración Continua
2	Exploración Los niños pedirán a sus padres y abuelos que les relaten historias mágicas o leyendas que les contaban o que escuchaban cuando ellos eran niños. Deben preguntarle también a los abuelos o familiares donde vivían cuando	E	Informal: Capacidad para relatar de forma oral las narraciones que escucha y recuerda para luego contarla a sus compañeros.

MC ¹	Desempeños de Comprensión	TD ¹	Valoración Continua
2	Exploración Los niños pedirán a sus padres y abuelos que les relaten historias mágicas o leyendas que les contaban o que escuchaban cuando ellos eran niños. Deben preguntarle también a los abuelos o familiares donde vivían cuando escucharon estas historias. Se invitará algunos abuelos o padres que quieran ir a la escuela a contarnos una de estas historias. Los niños relatarán de forma oral las leyendas que escucharon de sus abuelos o familiares. Empezarán contando el nombre del lugar en el que la historia fue relatada a sus abuelos o familiares. A medida que los niños van relatando cada leyenda ubicaremos en un mapa el lugar donde fue narrada a sus familiares para identificar a que región pertenece la leyenda que los niños compartirán. Concluimos construyendo una frase que defina oralidad. Cada niño aportará para la construcción de esta.	E	Informal: Capacidad para relatar de forma oral las narraciones que escucha y recuerda para luego contarla a sus compañeros.
1, 2	Los niños identificarán elementos y característica de la leyenda así como la idea central a través de la rutina de pensamiento: escucho, pienso y me pregunto. Escucharán la leyenda de los llanos orientales llamada el caporal y el espanto. Pensar en la leyenda que acabaron de escuchar Me pregunto: Qué preguntas surgen luego de escuchar la leyenda. Entre todos contestarán las	IG	Informal: Participación oral y capacidad para expresar sus inquietudes y relacionar sus saberes previos con los nuevos aportes. Informal: discusión grupal para deducir el concepto de oralidad y reconociendo de las diferentes creencias y relatos de las región de Orinoquía y las que surjan luego de la exploración individual. Formal: identificar la claridad de la concepción de oralidad mediante la creación individual un acróstico con la palabra oralidad
1, 2		IG	

Figura 47. Planeación propuesta por el docente de la sede la Unión, pensada desde el enfoque de la EpC. El esquema fue diseñado por: María Ximena Berrera y Patricia León Agusti.

Si bien persiste un eje temático o meta de comprensión, y una estructura que guía un posible camino por el cual se pueda llegar a tal fin, se abrió la posibilidad a que las maneras, los pasos para adquirir determinada habilidad o conocimiento, fueran diversos, múltiples, entendiendo que hay pluralidad en las formas que se aborda un saber. Tal variedad radica en la complejidad de los estudiantes, entonces, los momentos fueron más flexibles, dieron oportunidad a varios caminos de arribar al conocimiento.

Las dos planeaciones presentadas anteriormente se elaboraron en un esquema ya existente, sin embargo, el docente investigador de la sede A se permitió diseñar su propio esquema de planeación, el cual, eventualmente, sería usado también por el profesor investigador de la sede Guamal. es importante señalar que lo que respecta al diseño del formato, surgió como una amalgama de los conocimientos acuñados desde el estudio teórico de la EpC como posibilidad pedagógica de pensar de forma más significativa el quehacer en el aula, por ello, en él se enuncian metas de comprensión (comunicación, propósito y contenido); y tópicos generativos. Se sigue una línea metodológica que apunta a la comprensión como enfoque de trabajo. En lo que atañe propiamente a la empresa investigativa, la identidad que se le otorgó a dicha planeación, no podía ser otra que la lectura como eje, medio y fin del devenir académico.

Esta planeación estuvo enmarcada dentro de la EpC, y siguió las líneas conceptuales trazadas por dicho enfoque, sin embargo, los ajustes e innovaciones realizados por el docente, de la mano de la asesora, correspondieron a inquietudes procesuales y operativas en torno a la discusión que lindó el proyecto: cómo hacer de la lectura una constante en el proceso de enseñanza aprendizaje. También apuntó a generar ciertas flexibilidades tanto en el quehacer del docente, como en la forma en que el estudiante transita hacia la consecución de determinados conocimientos y habilidades.

Subcategoría: Momentos de la Planeación

Hallazgos Iniciales (Antes)

En la planeación se trazaban acciones relacionadas con temáticas propuestas, pero no existía una secuencia ni un propósito global en las clases que apuntará a dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes. Las estrategias utilizadas por el docente para llevar a buen término el cumplimiento de los objetivos, eran difusas y poco funcionales.

Por ende, los tiempos y espacios de la planeación se enfocaban, básicamente en mencionar los estándares curriculares, indicadores de desempeño, contenidos temáticos y un listado de actividades aisladas, que correspondían a los temas planteados, sin profundizar en los momentos particulares que dieran cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje específicos y globales. Y, aunque se delineaba una meta, las partes individuales de la planeación, eran secciones inconexas. La actividad por la actividad sin ningún objetivo fundante.

Nueva perspectiva (ahora)

Las planeaciones, propiamente dichas, ahora parten de un tópico generativo que reúne de forma significativa los conceptos contextualizados y los intereses tanto del estudiante como del maestro investigador, alrededor de él se estructuran los desempeños de comprensión que permiten evidenciar a través de la planeación la manera cómo el docente proyecta la participación activa de los estudiantes, no solo en la clase, sino en la concepción de la misma, con el fin de fortalecer la comprensión de lectura y crítica. Así, el planteamiento del tópico generativo surge desde una pregunta o frase sugerente, con la que el estudiante se ve motivado a apropiarse de su proceso de aprendizaje, de igual forma, posibilita conexiones más amplias entre sus conocimientos previos y el saber disciplinar, que le permiten fortalecer sus habilidades para comprender diferentes tipos de textos, sin limitarse al desarrollo de una temática aislada que

poco aporta al aprendizaje. Con relación a esto, Stone (1999) afirma:” Los tópicos generativos se vinculan con facilidad a las experiencias previas de los alumnos (tanto fuera como dentro de la escuela) y con ideas importantes dentro de las disciplinas y entre ellas”. (p.97).

Nombres Autores: José Miguel Pinto Wandurraga Fecha: 25 de abril de 2017

Tópico Generador

¿Cómo es posible que las plantas fabriquen su propio alimento, si ellas no saben cocinar?

METAS DE COMPRESION

1. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:	2. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:	3. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:	4. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:
Los requerimientos nutricionales de las plantas. Esto generará la toma de conciencia acerca de la importancia del	De los procesos fotosintéticos. Como las plantas utilizan la energía solar para transformar el agua	La importancia de la luz solar para los seres vivos. Pregunta: ¿Por qué el sol es	Los diversos métodos para socializar aprendizajes. <ul style="list-style-type: none"> Exposición con la ayuda de carteleros o

Figura 48. Ejemplo de tópico generativo planteado en la planeación para clase de ciencias naturales de la escuela del Guamal.

Tópico generativo

Desde la creación griega hasta el renacer de Europa: un recorrido por la construcción del mundo occidental a partir de la lectura crítica de la naturaleza humana reflejada en su producción artística (literatura)

Figura 49. Aula sede A: en este fragmento de la planeación se evidencia que la lectura es el eje sobre el que se construye el desarrollo de las clases.

Tópico Generador

La leyenda viaja por Colombia

ASIGNATURA: ESPAÑOL Y SOCIALES
GRADO tercero a quinto
SEDE RURAL
MULTIGRADO

Figura 50. Apartado de la planeación, en el que se observa el tópico generativo propuesto para los estudiantes de la sede La Unión.

En las planeaciones, los docentes investigadores proponen metas de comprensión que se articulan con el tópico generativo y con los desempeños, de tal manera que permiten proyectar lo que el docente espera que los estudiantes comprendan con el abordaje de cada temática desarrollada, ya que, mediante la formulación de las metas, los profesores investigadores definen con claridad los criterios para guiar y valorar los desempeños propuestos.

Desempeños	Metas	Qué aprenderá el estudiante en el marco de la lectura crítica
Desde la malla de conceptos se establecen relaciones entre las deidades griegas y la naturaleza humana, con el fin de llevar la disertación a dos componentes opuestos: lo dionisiaco y lo apolíneo. Esta es la entrada al debate que se trabajará en adelante.	El trabajo le exige un grado de lectura que supera la literalidad y se encamina a la metacognición, toda vez <u>que</u> desde la elaboración de la malla, el estudiante ha tenido que revisar qué ha comprendido, cómo lo ha comprendido y de qué manera lo plasme en el papel y en la oralidad. Cada uno de los pasos será registrado desde la revisión del docente, fotografiado y compartido con los compañeros de clase, y valorado de forma <u>coevaluativa</u> .	Es un trabajo independiente, a través de él regula y maneja sus procesos de aprendizaje, Aprende a manejar sus tiempos, los saberes y la información que lee en los medios virtuales y en los textos físicos. La evidencia es la malla <i>per se</i> . <i>La lectura crítico-intertextual</i> <i>Concepción sociocultural</i> <i>Metacognición:</i> <i>autorregulación</i>

Figura 51. Aula sede A: si bien el ejercicio propuesto se daba sobre la base de una malla de relaciones, las maneras en que cada estudiante la estructuró, el orden que establecieron, y los pasos que dieron para lograrlo, fueron decisión del estudiante.

Metas de Comprensión

<p>1. Los estudiantes comprenderán el lenguaje poético en diferentes expresiones de carácter lírico a la vez que identificarán elementos y características propias de este género literario.</p>	<p>2. Los estudiantes comprenderán las formas de interpretar e inferir la intención comunicativa de un texto lírico.</p>	<p>3. Los estudiantes comprenderán que se puede utilizar el lenguaje poético para dar a conocer modos de pensar, acontecimientos o emociones.</p>	<p>4. Los estudiantes comprenderán cómo pueden hacer visible sus sentimientos y formas de pensar a través de la creación de sus propios textos líricos.</p>
<p>1.1 Los estudiantes comprenderán en los textos líricos componentes lingüísticos del lenguaje (acentuación de palabras, diminutivos y aumentativos, la oración) y los tendrán en cuenta en su producción oral y escrita.</p>	<p>2.1 Los estudiantes comprenderán cómo reconocer e interpretar el lenguaje figurado presente en los textos líricos, para desarrollar habilidades de pensamiento como: la capacidad para inferir, deducir, relacionar y representar, de esta forma fortalecerán su comprensión.</p>	<p>3.1. Los estudiantes comprenderán que a través del lenguaje poético pueden fortalecer su expresión oral y escrita.</p>	<p>4. Pregunta: ¿Cómo se puede narrar y mostrar las características propias de una región a través de la expresión literaria popular? (Comunicación)</p>
		<p>3.2. Los estudiantes comprenderán la importancia de reconocer los elementos lingüísticos (acentuación de palabras, diminutivos y</p>	

Figura 52. Fragmento de la planeación propuesta, en la que se plantean las metas de aprendizaje para el área de lenguaje en la sede La Unión.

<p>Metas de comprensión</p>
<p>Se espera que el estudiante comprenda desde:</p>
<p>LOS ORGANELOS CELULARES</p>
<p>Que la célula al igual que su organismo, es un sistema compuesto por diferentes órganos llamados organelos celulares. Y que además cada uno cumple una función determinada.</p>
<p>Que en los textos escritos hay información no explícita, a la cual se llega por medio de interpretaciones que se realicen sobre los mismos.</p>
<p>Que, sobre la base de una lectura ya establecida, sea capaz de realizar sus modificaciones, con las cuales explique escenarios diferentes.</p>

Figura 53. Aula sede El Guamal: Las metas de comprensión planeadas promovieron el fortalecimiento de la lectura a partir del temático pre establecidas desde las ciencias naturales.

Planear con base en el enfoque de la EpC llevó a los docentes investigadores a plantear desempeños de comprensión que le posibilitaron al estudiante hacer uso de los conocimientos que iban construyendo, de esta manera, las prácticas de comprensión de lectura ya no se limitaron a la ejecución de acciones aisladas, cuyo objetivo se centraba en la reproducción de lo

dicho por un autor, sino trascendió al hecho de pensar de forma crítica el mensaje explícito de un texto para asumir una postura frente a lo que lee.

Por otra parte, el trabajo en los espacios académicos se planeó en tres momentos clave (inicio, desarrollo y cierre), en estos se propusieron diferentes desempeños de comprensión, desde los introductorios que movilizan y rescatan saberes previos, hasta los que muestran la comprensión adquirida por los estudiantes durante la unidad desarrollada.

MC ¹	Desempeños de Comprensión	Ti
1, 2	<p>INICIO</p> <p>Los estudiantes realizan la rutina antes pensaba ahora pienso primera parte, en la cual se formularon las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Que hace el aire en nuestro cuerpo? 2. ¿Que pasaría si me llegara a faltar el aire? 3. ¿Que cree que es el sistema respiratorio? 4. ¿Cual cree que es la relación que tienen las plantas con el Sistema respiratorio? 5. Por que es importante el cuidado del medio ambiente con el buen funcionamiento del Sistema respiratorio? 6. ¿Que relación tiene el Sistema respiratorio con el cuidado de la naturaleza y la fotosíntesis? 	E
2, 3	<p>DESARROLLO</p> <p>Elaboración de la maqueta el sistema respiratorio.</p>	
	<p>Procedimiento:</p> <p>Según guía de laboratorio (Anexo).</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. En grupos de dos estudiantes, realizarán la lectura sobre las mezclas y sus métodos de separación. Respondiendo una serie de preguntas de tipo literal e inferencial. <ul style="list-style-type: none"> • A que hace referencia la lectura con el termino soluto y solvente. • Si voy a preparar un tinto, cuál sería el soluto y cual el solvente. • Si voy a preparar un tinto, pero no tengo colador ¿Con que método de separación de mezclas puedo lograr separar los cunchos? • Si tiene agua de mar en un frasco y quiere sacarle la sal, ¿Qué método de separación de mezclas utilizaría? 	I, C

Figura 54. Evidencia aula sede El Guamal: Las metas de comprensión en relación con los desempeños, se desarrollan en los momentos de clase con el propósito de fortalecer la lectura a partir de las temáticas preestablecidas desde las ciencias naturales.

<p>Etapa de exploración Los niños indagan con su familia adivinanzas y traen aprendidas algunas a clase para compartirlas con sus compañeros. Realizamos juego motivador que propicie interés por este tipo de textos.</p> <p>Indagan trabalenguas con su familia y las traen para compartirlas con sus compañeros. Jugaremos el teléfono roto de los trabalenguas. Se <u>identificará</u> el tema central de cada trabalenguas</p> <p>Acompañar el poema con mímica.</p> <p>Percepción <u>fonética</u> y musicalidad con poemas e instrumentos.</p> <p>Dibujar lo que sugiere los poemas.</p>	<p>Etapa de conceptualización Se <u>leerán diversos</u> textos líricos para definir la afinidad y promover el acercamiento con este tipo de lecturas. Se leerán poemas o versos cortos. Los niños irán eligiendo sus preferidos. Se realizarán interpretaciones de poemas. Si identificarán elementos de contenido como: - La voz poética interna. - El lenguaje figurado. - El mensaje. - El tono poético. - La imagen poética. Se identificarán elementos de forma como: - El verso. - La rima. - La musicalidad. - La estrofa.</p> <p>Durante el reconocimiento léxico y comprensivo los niños irán decorando su rincón poético con los diversos poemas, retahílas, canciones y adivinanzas para que estén a la vista de algún lector curioso.</p> <p>Una vez por semana se escogerá una temática, por ejemplo los astros y se leerán poemas propios de ese tema para ese día algún estudiante se disfrazará para ambientar una de esas temáticas, un tema podría ser la <u>noche</u> y todos nos vendremos en pijama para proponer una <u>placada</u> poética.</p> <p>Se escogerán poemas de buen nivel estructural y ricos en figuras literarias, apropiados para niños, de autores como Federico García Lorca, Jairo Anibal Niño, Rafael Pombo, Pilar Posada poesía tradicional, Carmen Gil.</p> <p>En la lectura de los textos líricos se <u>realizarán</u> conversatorios en los que se <u>generarán</u></p>	<p>preguntas de tipo literal, inferencial y crítico además se brindará la oportunidad para que los niños creen sus propias preguntas.</p> <p>Etapa propositiva proyecto final de síntesis En esta etapa los niños harán uso de esos conocimientos en una presentación que <u>enseñemos la poesía en la escuela</u> cada grupo realizará una presentación de las coplas, poemas y canciones que trabajó durante las anteriores sesiones.</p> <p>El grupo número uno, integrado por los niños de los grados transición y primero presentarán un <u>musical</u> durante el reconocimiento poético ellos escogerán la canción entre un repertorio propuesto. Los niños del segundo grupo presentarán coplas y retahílas. Los niños del grupo tres declamarán poemas.</p> <p>En estos tres espacios se organizarán grupos de trabajo en los que cada grupo reconocerá características de los textos líricos específicos colaborativo permitirá evidenciar el uso de los <u>conceptos</u> en experiencias comunicativas.</p>
--	--	--

Figura 5515. Evidencia aula sede la Unión. Apartado en el que se evidencia los desempeños planeados: exploratorios, de investigación guiada y proyecto final de síntesis.

Desempeños de comprensión
Literatura Griega
Forje una postura frente a cómo los griegos concibieron el mundo desde su mitología, leyendo la cultura contemporánea occidental a través de su producción artística: cine y literatura. (propósito y contenido)
De qué manera los griegos nombraron el mundo moderno trascendiendo fronteras temporo -espaciales gracias a la literatura. (propósito y contenido)
Lea de qué manera, a través de sus obras, Homero y Sófocles dan cuenta de la naturaleza humana consolidando en la literatura relatos que cuentan el trasegar del hombre griego. Así mismo identifica su ser en contraste con el individuo heleno. (método y propósito)
Entablar relaciones inferenciales entre los seres fantásticos griegos de acuerdo a su ascendencia o incidencia en la creación del mundo mitológico literario. Esto con el diseño de una malla de conexiones que traza a partir de la lectura de documentos escritos y audiovisuales. La misma la presenta a sus compañeros y la sustenta por escrito y oralmente. (comunicación)

Figura 56. Evidencia de desempeños propuestos para estudiantes de grado once en los que se observa la relación con las metas de comprensión y el saber disciplinar.

Estos desempeños descritos en las evidencias previas podrían, en un principio, asemejarse más a una serie de actividades a desarrollar a lo largo de una o varias clases, sin embargo, si se hace una mirada acuciosa, se va a observar que son declaraciones de aprendizajes que el estudiante, a través de múltiples ejercicios lectores realizados en distintos momentos a lo largo del periodo académico, va a adquirir; pues se espera, más que una aprehensión puntual de un determinado contenido, la apropiación de esquemas de pensamiento, que trasciendan el aula y le sean de utilidad en el devenir de la propia vida. Por ejemplo, en la última evidencia, es común la apuesta a que el alumno forje, entable y desarrolle posturas frente a asuntos literarios en apariencia distantes (literatura griega), por medio de procesos lectores. Hay allí un trabajo que busca consolidar saberes macro en determinados espacios temporales.

En estas planeaciones se especificó la forma de evaluar el proceso del estudiante, para ello se trazó la valoración continua como un elemento fundamental para el seguimiento de las metas, así se dio claridad en las maneras cómo se evaluaban los desempeños propuestos, no solo al final de

la planeación, sino durante cada uno de los momentos que se establecieron, con esto se pretendió reconocer los avances o las dificultades, además de generar espacios de retroalimentación que contribuyeran al aprendizaje de los estudiantes. Dada la estructura diseñada a la luz de la EpC, las clases ya no fueron -ni son- espacios aislados que cumplen objetivos por aparte, sino que responden a una globalidad, a una gran meta que ahora es clara para el docente.

<p>Formal: Se revisa el documento de grupo de estudiantes (rutina ahora pienso) y se señalan las conclusiones que deben ser mejoradas.</p> <p>Se evalúa la socialización, teniendo en cuenta la fluidez en el método escogido de socialización, claridad en el tema, lenguaje apropiado.</p>	<p>Se comparten y acuerdan los criterios con los estudiantes al inicio de la actividad:</p> <p>Rúbrica de documentos escritos</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Formal:</p> <p>Se revisa el documento de cada grupo, señalando las conclusiones acordes al tema y aquellas que deben ser mejoradas.</p> <p>Informal: De acuerdo a las conclusiones que se socializan se hacen orientaciones de forma (redacción, intención, coherencia)</p>
--	---

Figura 57. Apartado en el que se proyecta la manera de hacer un seguimiento conjunto de los desempeños planeados en una unidad de ciencias naturales en la sede el Guamal.

<p>Mediante el diálogo propiciado por preguntas se podrá determinar la diferencia entre la oralidad y la escritura. Ejemplo: de qué manera conocimos las primeras leyendas y ahora cómo llegamos a ellas.</p> <p>Formal: Expresar las ideas de forma escrita, deduciendo a partir del título de las leyendas teniendo en cuenta aspectos de ortografía y redacción.</p> <p>Formal: crear un cuadro comparativo con semejanzas y diferencias entre expresión oral y escrita.</p> <p>Evidenciarán la comprensión de la leyenda mediante la realización de un plegable en el que plasmarán las ideas anteriores a la lectura, la parte literal del relato y finalmente propondrá la escritura, inventando un final diferente para su relato.</p>

Figura 58. Apartado de la planeación en la que se plantea la evaluación continua en una unidad propuesta para estudiantes de la sede La Unión.

Subcategoría: Evidencias de Aprendizaje en la Planeación.

Hallazgos (Antes)

Lo que se esperaba que los estudiantes realizarán durante el periodo académico se planeaban en términos de productos, los cuales solían ser trabajos desarticulados que correspondían a el desarrollo de un tema particular asignado al principio del bimestre, estos eran el resultado de contenidos aislados que no evidenciaban el aprendizaje, sino que se limitaban a dar cuenta de los conceptos impartidos por el profesor. Así, los productos deseados se reducían a un recital mecánico de unos contenidos, donde no se mostraba una conexión coherente con las actividades desarrolladas y un objetivo claro, esto impedía reconocer procesos y desempeños reales en que ellos, los estudiantes, pudieran hacer uso de los conocimientos aprendidos.

En el caso particular de la comprensión de lectura, la captación de datos literales, a través de talleres tomados de los libros, o evaluaciones, a los cuales no se le hacía ningún tipo de seguimiento o profundización, sencillamente se dictaban y se dejaban allí para que el estudiante las resolviera, eran actividades desprovistas del carácter flexible que no llevaban al estudiante a hacer uso de las diversas lecturas para interpretar su propia realidad, mucho menos de usarla para generar nuevos aprendizajes.

Nueva Perspectivas (ahora)

En la planeación actual se proponen acciones que permiten al estudiante exponer sus conocimientos previos y establecer relaciones con los saberes que va construyendo, en esta medida, desde el inicio de la unidad, se brinda la oportunidad de generar nuevos conocimientos que se hacen necesarios y visibles, así se establecen una serie de evidencias de aprendizaje a corto, mediano y largo plazo sobre las cuales se efectúa un acompañamiento pedagógico.

Estas evidencias de comprensión están vinculadas directamente con las metas, así el trabajo que se planea no solo pretende reproducir el saber disciplinar, sino que promueve la capacidad del estudiante para hacer uso de ese saber y flexibilizarlo de tal manera que le sea útil en diferentes contextos. Por ello se presentan en las planeaciones desempeños que permiten aplicar comprensiones a través de la práctica creativa, para que los niños y jóvenes desarrollen sus habilidades, en este caso los lectores y, además, estén en condición de relacionarlas para propiciar una lectura crítica. En esta medida las actividades sin objetivos claros que se proponían, pasaron a ser desempeños de comprensión que se encaminaron a evidenciar el aprendizaje a través de diversas maneras de expresión que posibilitaron el uso de diferentes formas de inteligencia. En palabras de Stone (1999):

Los desempeños de comprensión no son simplemente experiencias privadas, sino que, más bien, dan como resultado producciones o actividades que pueden ser percibidos por otros. Como tales, ofrecen pruebas para alumnos, docentes, padres y otras personas de lo que entiende el alumno. De esta manera, los desempeños se convierten en un medio de controlar, hacer público y aprender a partir de la comprensión de los alumnos. (p.102).

Con base en lo anterior se formularon dos cuestionamientos puntuales: ¿Qué aprendieron los estudiantes? ¿Cómo se evidencia ese aprendizaje? Con estos, se planeó entonces el proyecto final de síntesis, del cual se obtuvo una visión clara de lo que se quería que los estudiantes conocieran e hicieran para demostrar su comprensión al final de la unidad.

Desempeño	Meta de comprensión
<p>Proyecto final de síntesis: A partir de los guiones elaborados, se escoge aquel que logra conjugar de manera más precisa, tanto el contexto del estudiante como el sentido mismo de la obra. Para tal fin, se pone en discusión la producción escrita de los alumnos en el aula de clase. Con el guion seleccionado, se procede a el montaje de una obra de teatro que será presentada a los estudiantes del colegio, y a la convocatoria del Colegio Eucarístico de Subachoque en el marco de la celebración del día cultural.</p>	<p>Cuando el estudiante es capaz, no solo de escribir a partir de la lectura, sino que también tiene la habilidad para llevar lo escrito a las tablas, ha logrado una apropiación profunda de lo que ha leído. Esto, decididamente da cuenta de una postura frente al texto, es la criticidad vista a través del teatro.</p>

Figura 5916. Aula sede A: producto final. Después de una construcción procesual alrededor de la literatura griega, valiéndose de la lectura literal, inferencial y crítica, se planeó el montaje de una obra de teatro.

Desempeño	Meta
<p>A partir de una serie de imágenes enmarcadas en diferentes ambientes naturales, el estudiante escogerá cinco de ellas sobre las cuales elaborará un friso donde explique el impacto que tiene el humano sobre el equilibrio de los ecosistemas. Previo a este se realizarán lecturas que contribuyan a la documentación y argumentación de las presentaciones.</p>	<p>Este trabajo va encaminado al desarrollo de la metacognición, ya que exige que el mismo estudiante en un proceso de autorregulación haga la selección del material pertinente con el cual pueda hacer evidente y explicar sus saberes.</p>

Figura 60. Aula sede El Guamal: Producto final, en este apartado de la planeación se proyectó que el estudiante hiciera evidente *su* comprensión, a través de la elaboración de un friso con el que explicará el impacto que puede generar el ser humano a un ecosistema y a todos los seres vivos que en él interactúan.

Proyecto final de síntesis:

Cada grupo leerá un texto instructivo y comprenderá las instrucciones para elaborar una máscara del personaje principal de su leyenda, con ayuda de esta contará la sus compañeros, resaltando los elementos propios de la región a la cual pertenece cada narración.

Luego cada pareja expondrá sus leyendas en una actividad que llamaremos el rincón de las regiones, los niños deben tomar las pistas que les dan en la leyenda e indagar aspectos geográficos y culturales del lugar en que se relata la leyenda escogida, deben decorar el rincón con el mapa de Colombia especificando la región a la que pertenece su relato.

Expondrán el lugar a sus compañeros que irán rotando por cada rincón para conocer los aspectos geográficos y culturales que rodean la leyenda.

Figura 61. Fragmento de la planeación propuesta para los estudiantes de la escuela La Unión en la que se evidenció la manera cómo debían hacer visible sus comprensiones.

En el apartado de la planeación expuesta en la figura 61 se muestran desempeños correspondientes al proyecto final de síntesis, con este se logró que los estudiantes expusieran las interpretaciones de los textos narrativos y expositivos que durante el desarrollo de la unidad se habían trabajado, a su vez demostraron la relación de las leyendas con la temática del área de sociales (las regiones naturales de Colombia), logrando flexibilizar su pensamiento ya que al integrar diversos saberes consiguieron ponerlos en manifiesto de forma creativa.

Dimensión: Enseñanza.

Categoría: Concepción de la lectura

La lectura es en tanto la enseñanza es. Esta afirmación apunta a ligar procesos de enseñanza rigurosos y serios, con percepciones en que la lectura es camino y finalidad, en una palabra, busca que la funcionalidad trascienda el aula y sea útil en el diario vivir del estudiante. Esto legitima el accionar pedagógico, pues en últimas, el propósito de la labor del profesor es educar para la vida.

Los docentes otorgaron un nuevo propósito a la lectura, vinculado con la necesidad de generar espacios que permitieron a los estudiantes el reconocimiento de los fines de ésta. Con esto se dotó de sentido la acción lectora *per se*. Se entendió, entonces, que se lee para indagar conceptos, para conocer las formas de construir algo, para entretener, para aprender, para sensibilizar, para enterarse de hechos, para conocer las historias de otros, para imaginar, para criticar.

Producto de esto, los profesores han mudado su mirada en torno a la visión sesgada – tradicional- que se tenía sobre la lectura, han pasado de hacer uso de dinámicas en la que la acción lectora era un instrumento aleatorio, inusual y que en ocasiones tenía más intenciones punitivas que formativas, para emplear la lectura como un elemento constante en el proceso de enseñanza.

Al entender las dimensiones que componen el acto lector, el accionar propio del profesor se ha modificado, pues no hay forma de que al ampliar el paradigma de lo que antaño era la lectura, no sucedan alteraciones en la práctica del docente. Todo esto se vio reflejado en las formas en que ahora es llevada la lectura al aula, se recurre a multiplicidad de maneras, de ejercicios, de dinámicas con sentido que acercan al estudiante de un modo más integral al proceso de leer.

En las siguientes líneas se hace un análisis descriptivo de las percepciones que se tenían como educador y de las actuales transformaciones de las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores, quienes orientados por sustentos teóricos argumentan la manera como se modificó su concepción de la lectura y el impacto que esta nueva visión tuvo en la enseñanza de la comprensión de lectura en los estudiantes de la IED La Pradera.

Esta evidencia en principio se torna abstracta, ya que dar cuenta de lo que ha sucedido en la mente del docente – al igual que demostrar lo que ha ocurrido en la mente del estudiante – es una tarea de corte reflexivo, es una labor metacognitiva si se quiere; no obstante, existen elementos

que justifican la categoría y que señalan los cambios que han sucedido en referencia a lo que el docente pensaba era la lectura y lo que ahora entiende. La clave radica en los mismos escritos reflexivos presentados y algunos más que quedaron por fuera de este documento. En ellos es claro cómo, progresivamente, la concepción de la lectura y el cómo esta se trabajaba en el salón han evolucionado.

Como sustento de esta transformación, a continuación, se cita un documento del docente de la sede A (Nelson Bogotá):

“El leer es la manera en que el ser humano, desde tiempos remotos, busca comprender el mundo; pero antes es conveniente realizar una aclaración: el proceso lector no es algo exclusivo que se aplica a textos escritos, sino que es una actividad constante en la cual se interpreta la realidad, se analiza y se toman posturas frente a la misma, en otras palabras, se forjan visiones de mundo. En la lectura se establecen ideas e imaginarios que ayudan al trasegar del hombre por la tierra...” Bogotá (2016)

Si bien, en este fragmento se denota una perspectiva amplia sobre lo que es la lectura, tal amplitud desborda el camino, pues en ella hay claridad de los alcances del ejercicio de leer, pero aún no se percibe el cómo se puede llegar a eso desde el punto de vista del quehacer docente.

En contraste, en el escrito *Estrategias a Favor de la lectura Crítica y Comprensiva*, Bogotá (2017), se observa un claro avance que precisa la conceptualización de la lectura, y la orienta hacia la actividad académica propiamente dicha:

“...la lectura crítica y comprensiva se enmarcan dentro de la competencia lectora, ya que esta es englobante y se fortalece en todas las áreas del conocimiento y en todo contexto, no solo académico sino también social, puesto que esta contribuye tanto al crecimiento personal y académico, como a las maneras en que el ser humano afronta, modifica, entiende y forja visiones del mundo que lo rodea”. (Bogotá, 2017)

En este segmento se entrevistó que persiste una postura consciente de la lectura como elemento para la vida, sin embargo, se adiciona que la misma es trabajada en todas las áreas de conocimiento y es una competencia en sí. Esto aterriza la lectura en un ambiente académico (de enseñanza y aprendizaje).

Ahora bien, sí en este punto se debe dar cuenta de la idea temporalmente más cercana que existe sobre la lectura, se tendría que acudir al marco teórico para agregar que ésta sucede de acuerdo al momento de la vida en que se encuentre el sujeto, su contexto, el contexto del autor, las intencionalidades, etc. En últimas, la certeza de esta re-concepción se hace más evidente en el siguiente apartado que habla sobre la planeación y que entra a responder el cómo que líneas antes se había trazado.

Subcategoría: Metodología

Hallazgos Iniciales (Antes)

El proceso de enseñanza llevaba la lectura al aula como una herramienta intermitente, esporádica. Al partir de esa irregularidad, la misma era empleada de una manera intrascendente, ya que se entregaba al estudiante un determinado texto -generalmente ligado al contenido temático de turno-, se destinaba un tiempo para su lectura y luego se formulaban unas preguntas de corte literal que en contados casos llegaban a lo inferencial.

Con respecto a estas lecturas, se revisaban aspectos más de contenido formal: estructura del texto; lo semántico y lo comunicativo era obviado.

La metodología se limitaba a la realización de lecturas específicas sobre las cuales se estipulaban una serie de preguntas fácticas (cuestionarios), y exclusivamente de tipo literal. De igual manera cabe destacar que la promoción de la lectura se entendía como una responsabilidad única y exclusiva del área de humanidades.

Desde una óptica más general, la concepción global de lectura de los docentes de la IED la Pradera era de carácter tradicionalista, se presuponía que el lector traduce signos lingüísticos para recordar datos explícitos recuperados de un texto.

Nueva perspectiva (Ahora)

Desde la enseñanza, se ha emprendido una ruta metodológica sustentada sobre la premisa de que la lectura no solo se aplica a textos escritos. A partir de esto, actualmente se procede a llevar a cabo dinámicas de sensibilización previas, que conducen al estudiante hacia el texto –escrito, gráfico, audiovisual-, para que el abordaje del mismo no se sienta como un área ajena al ejercicio de enseñanza que se está efectuando.

Desempeños	Metas
<p>Cine foro: <i>El Club de la Pelea</i> Desarrollo en tres momentos:</p> <p>1. Rutina de pensamiento: <i>antes pensaba ahora pienso.</i> Objetivo: indagar por las preconcepciones que surgen desde la lectura del título y el poster publicitario de la obra cinematográfica. Cotejar ese antes con el después de la película: ¿Qué cambio? ¿Por qué? ¿Qué tan errónea o acertada fue su presunción?</p>	<p>El estudiante sale del mundo literario y fantástico para ajustar lo que ha aprendido en la teoría a su cotidianidad.</p>
<p>2. Asociar la película con la mitología griega: el estudiante con base en la lectura del film y el constructo teórico que ha elaborado en las clases anteriores, relaciona dos contenidos que en apariencia son distantes.</p>	<p>El estudiante relaciona sus aprendizajes (es flexible con lo que aprende, logrando llevar los conocimientos de un determinado tema a otro, EoC) con un texto audiovisual que ofrece cierta dificultad, pero también la posibilidad de efectuar una asociación de conocimientos.</p>

Figura 62. Aula sede A: en este fragmento de planeación se propuso al estudiante la lectura de un poster publicitario y la lectura de un filme.

“Uno de los peores problemas de la sociedad es la ignorancia, y en mi opinión no creo que haya una mejor solución que la lectura”. Estudiante de grado 11 (2018)

Figura 63. Evidencia aula sede A: opinión dada por una estudiante ante la pregunta: ¿Usted piensa que saber leer es una actividad que le va a ser de utilidad en su vida? Dicha encuesta fue realizada en el mes de noviembre del año 2018¹⁰.

¹⁰ La encuesta fue realizada como parte del proceso de conclusiones de la investigación. La misma fue contestada por 16 estudiantes de grado 11 de La IED La Pradera (Ver Anexo18). A continuación, se relaciona el link para su consulta: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSddqQa4XC8EwO0gjHwUX4v6_XjmQyxf2i2UJEMO27p2pZrAsQ/viewform?vc=0&c=0&w=1

Desempeño	Meta
<p>Basados en el video "importancia de las células madre" www.youtube.com/watch?v=jNT0LaiqkSE Y "Que enfermedades se pueden tratar con células madre. www.youtube.com/watch?v=cmpsSatt2xE Tomando como base estos dos videos, los estudiantes realizan la rutina de pensamiento Mirar-relacionar y producir, con la cual se espera que establezcan relaciones entre los planteamientos de estos dos materiales, que puedan plasmar de forma global en forma de historieta.</p>	<p>El estudiante a partir de la lectura de material <u>audiovisual</u>, elabora un producto final, en el cual hace evidente su comprensión sobre la importancia de las células madre.</p>

Figura 64. Evidencia de aula sede El Guamal: desde la lectura audiovisual, se propuso al estudiante la lectura de dos videos relacionados con las células madre en humanos.

Desempeños como el referido en la figura 64, apoyan y fortalecen el proceso de lectura desde el momento de la planeación, toda vez que propenden por que el estudiante a partir de un análisis intertextual, tenga cada vez una mayor proximidad con la lectura crítica, objetivo del proyecto.



Figura 65. Evidencia del aula El Guamal: desde la lectura audiovisual, el estudiante generó un producto final en el que mostró de forma gráfica un caso específico en el que se puede llegar a utilizar las células madre en humanos.

La figura 65, muestra cómo desde la lectura audiovisual, el estudiante realiza todo un constructo que le permite, a partir de la creación de relaciones intertextuales, formar un pensamiento propio (lectura crítica), en este caso sobre la utilidad de las células madre en humanos y representarlo de forma gráfica y escrita.



Figura 66. Evidencia fotográfica que muestra el abordaje de la lectura cooperativa con el apoyo de recursos audiovisual en el aula de la sede La Unión.

En la figura 66 se evidencian estrategias de lectura compartida. Con el apoyo de proyector, los estudiantes leyeron un mismo texto con ilustraciones atractivas que permitían a los más pequeños relacionar palabras con imágenes, se logró hacer seguimiento de lectura antes, durante y después de forma colectiva, esto contribuyó a que los estudiantes escucharan las inferencias, interpretaciones y los puntos de vista de sus compañeros. Así la lectura crítica se construyó comprendiendo las interpretaciones de otros para refutarlas, apoyarlas o encontrar elementos en común en torno a una misma lectura.

Desde estas evidencias, es necesario precisar que se procuró formular cuestionamientos que indagaran por los tres niveles de lectura. Esto, no necesariamente en un orden secuencial piramidal, más bien se acudió a la espiral, puesto que se entendió que los tres momentos lectores sucedían sin un orden específico, esto replanteó la estructura mental que el docente tenía sobre la clase, ya que no es un espacio académico de orden lineal, es una suerte de rizoma que se expande de acuerdo a su propia naturaleza.

Por otro lado, los ejercicios lectores permearon en las intencionalidades del texto. La propuesta de la enseñanza de la lectura escapa del aula, puesto que desde allí se plantea, pero es en la cotidianidad donde realmente incide.

El abordaje de la lectura se realizó a partir de las diferentes áreas del conocimiento y desde diversos métodos dentro de los cuales se destacan: la lectura en voz alta, la lectura silenciosa, la lectura solidaria, la lectura de imágenes y la lectura audiovisual. De igual manera se propusieron desempeños de comprensión en torno a la lectura, en los que además de promocionar el nivel literal, también se propendió por incentivar en el estudiante el análisis crítico desde la comprensión.

Subcategoría: objetivo de la enseñanza de la lectura

Hallazgos iniciales (antes)

La lectura le apuntaba a afianzar una determinada temática. Entonces el fin era algún saber teórico disciplinar, y no la lectura en sí. De allí que la enseñanza fuera, una vez más, enfocada en contenidos.

Cuando se cuestionaba a los estudiantes sobre los textos leídos, se hacía con la pretensión de comprobar la adquisición de conocimientos, la retención de información, la ubicación de elementos puntuales como personajes, tiempo o espacio; todo ello relacionado con la necesidad de corroborar si el estudiante podría reproducir textualmente lo leído.

Nuevas perspectivas (Ahora)

Los docentes han entendido que la lectura es un proceso de apropiación, afianzamiento y construcción social, que posibilita que el estudiante controvierta, critique y funde posturas frente a realidades puntuales. Esto complejiza la labor del enseñante, lo compromete con una nueva manera de abordar la enseñanza de la lectura, pues como se ha reiterado infinidad de veces, esta pasa de ser un escalón para volverse la meta y camino.

Ahora se espera que a partir de la lectura (desde sus tres niveles: literal, inferencial y crítico), el estudiante sea capaz de realizar un constructo propio de conocimientos y una consolidación como ser social e individual, para así poder expresar puntos de vista fundados y tomar una postura crítica frente a lo que lee y vive.

Metas de Comprensión
La Naturaleza Humana desde la Literatura y el Cine
La manera en que se plantea la narración cinematográfica como evidencia de una estructura de pensamiento que refleja la realidad del individuo inmerso en la sociedad, esto en paralelo a la forma en que los griegos ilustran con sus relatos el devenir del hombre y su relación con el mundo. (contenido)
Los elementos técnicos (música, imágenes, símbolos, tomas, guiones...) que, como componentes constitutivos del corpus de un documento audiovisual, enriquecen la narración fílmica; además comunican y construyen significados, dando cuenta de la multidimensionalidad que conforma al ser humano. (método)
Lea críticamente el sentido que se plasma en un documento audiovisual, logrando no solo una comprensión más profunda de los elementos técnicos que entran en juego en un film, sino que además sentando una posición elaborada en torno a lo que le dice la película en contraposición con su ser individual y social. Esto a través de un texto crítico que ponga en dialogo el sentido del film, la naturaleza humana desde la perspectiva griega y el contexto actual. (propósito y comunicación)
Desde la creación y puesta en escena da cuenta de la lógica griega en relación con la naturaleza humana, en contraposición con la concepción contemporánea del mundo. Allí pone en juego las posturas que han surgido producto de la indagación, de la lectura y de la comprensión, comunicando a sus compañeros del colegio. Se espera que producto de esto no solo presente sino que reflexione frente a todo lo que implica transmitir una idea desde la interpretación. (comunicación)

Figura 67. Evidencia sede A: en este apartado de la planeación, no solo se da cuenta de una postura más profunda frente a los alcances de la lectura, sino a la flexibilidad y la variedad de elementos sobre los cuales se puede efectuar esta acción. Hay un par de temas o vehículos eje: la literatura griega y el documento fílmico, pero, a partir de estos se trasciende la condición de lector inerte hacia la de crítico. Esto marca una intencionalidad distinta del docente, que busca algo más allá de la consecución de una lectura “correcta”, dando primacía a la construcción de puntos de vista desde el ejercicio lector.

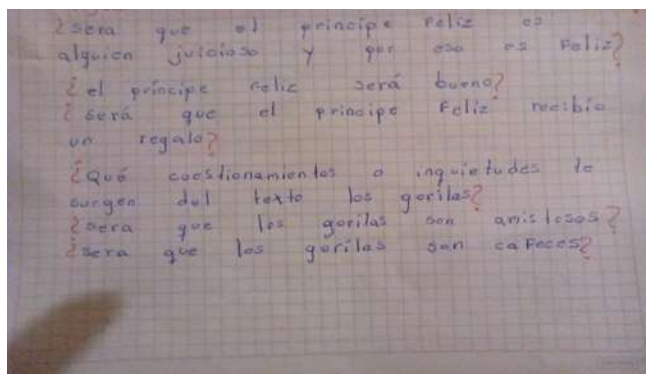


Figura 68. Evidencia del aula sede la Unión. Ejemplo de la manera como se motiva al estudiante a interrogar el texto, posibilitando el diálogo con el mismo.

En la evidencia presentada en la figura 68 se muestran las preguntas que surgieron en los estudiantes a partir del título de un texto narrativo, en este caso se motivó a los estudiantes a plantear hipótesis antes de la lectura, para que, a medida que avanzaba en las misma pudieran corroborar o descubrir nuevos aspectos que se iban entretejiendo en la historia. Esta estrategia de interrogar al texto posibilitó la atención y mantuvo el interés de los estudiantes en la lectura, de igual modo exhortó a los estudiantes a hacer uso de sus saberes previos para relacionar la información que les brindaba el texto y sus propias experiencias.



Figura 69. Evidencia de aula sede La Unión. Laberinto pensante, que refleja una estrategia de la docente para motivar la comprensión, mediante el recorrido realizado antes, durante y después de la lectura de un texto narrativo.

El laberinto pensante descrito en la figura 69 es una estrategia de lectura motivante que se utilizó como mecanismo para que los estudiantes logaran documentar sus preconcepciones, plasmar lo que iban interpretando mientras se adentraban en la lectura del texto narrativo, (fábula) y finalmente hacer una comprensión global identificando la moraleja. A su vez, asumir su posición respecto al tema que propone la lectura al salir del laberinto.

Metas de comprensión
<p>IMPORTANCIA DE LAS CELULAS EN LOS SERES VIVOS</p>
<p>La manera como la célula como unidad fundamental de todo ser vivo, se presenta en cada uno de los órganos del mismo, desde donde cumple una función determinada.</p>
<p>La importancia que tienen los buenos hábitos de vida para el mantenimiento y el buen funcionamiento de las células.</p>
<p>Lea críticamente lo que se plantea en un documento escrito y llegue a conclusiones acerca de cómo es su proceso de aprendizaje. Es decir, desde la lectura logra llegar a comprender como es su proceso de aprendizaje.</p>
<p>Establezca discusiones dialógicas basadas en la lectura, sobre las cuales muestre sus opiniones y defienda sus posturas</p>
<p>Aplique sus conocimientos adquiridos a partir de la lectura y sea capaz de utilizarlos en contextos diferentes</p>

Figura 70. Evidencia de aula sede El Guamal: metas de comprensión propuestas por el docente con el propósito de incentivar la lectura crítica en sus estudiantes.

Esta evidencia muestra cómo, desde la planeación (enseñanza), el docente plantea metas de comprensión que, a partir de la lectura, puedan llevar al estudiante a generar posturas críticas frente a situaciones reales que vayan en detrimento de su salud.

Subcategoría: Función del Docente

Hallazgos Iniciales (Antes)

El profesor veía en la lectura una forma cómoda de llenar los tiempos de clase. Se destinaban tiempos concretos para leer, entonces el proceso de enseñanza podía tomar un ligero descanso, toda vez que no se tomaba esta acción -leer- como parte del devenir de la práctica pedagógica, sino como algo accesorio. Esto se constata en las figuras 1, 2 y 3, planeaciones en las que la lectura carecía de cualquier sentido, pues el docente no le otorgaba el rol preponderante que debe tener en cualquier proceso de enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

Nuevas perspectivas (Ahora)

La función de docente es dinamizar sus prácticas de tal suerte que, al proponer diferentes tipos de textos y a partir de variadas estrategias, se exploren los conocimientos de los estudiantes para brindarles la oportunidad de deducir, inferir, relacionar, contrarrestar, sacar hipótesis, para que a su vez descubran en la lectura la habilidad para pensar de forma crítica y no se limiten a la recuperación y memorización de datos explícitos.



Figura 71. Evidencia fotográfica recolectada por el docente de la sede el Guamal de una rutina de pensamiento denominada *Enfocarse*, como preámbulo para abordar un texto que trató del cuidado de los diferentes ecosistemas.

La figura 71 muestra a un estudiante de la sede rural el Guamal, realizando un proceso de reconocimiento visual de diferentes imágenes relacionadas a los distintos tipos de ecosistemas existentes y su cuidado. Hay una lectura de imágenes desde la que se espera surja una comprensión y una apropiación de los conocimientos planteados por el docente.



Figura 72. Trabajo realizado por un estudiante de la sede el Guamal en la que se hace evidente sus comprensiones.

La figura 72, muestra la comprensión por parte del estudiante en referencia a la importancia que tiene el cuidado del medio ambiente para el ser humano, a partir de la lectura de diferentes imágenes expuestas, en las cuales se relacionan diversos ecosistemas. Con estas imágenes, el estudiante argumenta el peligro de extinción en el que se encuentra la ballena jorobada a causa de las malas prácticas de explotación petrolera en los mares del mundo.



Figura 73. Evidencia fotográfica en la que se observa la construcción de significado mediante el trabajo colaborativo.

En la evidencia presentada en la figura 73, se percibe la manera en que la docente propuso un ambiente de aprendizaje colaborativo, con el cual los estudiantes lograron organizar frases coherentes, y encontrar pistas, como actividad previa a la lectura de un texto. De las oraciones construidas, surgieron predicciones y conjeturas que despertaron la curiosidad e interés. Además, se fortaleció la capacidad para hacer anticipaciones. Por otra parte, se motivó la capacidad para deducir la estructura de la oración, reconocer el mensaje inmerso en las mismas y a ubicarlas como ideas que constituyen el significado en un texto completo, en este caso una lectura de carácter expositivo titulado: La amistad entre los animales existe.

Dimensión: Aprendizaje

Categoría: Lectura Literal

La lectura literal solía ser el norte pedagógico a lo largo de los distintos grados escolares, su consecución era la principal preocupación educativa. Esto sucedía dada la naturaleza tradicional que lindaba las prácticas de enseñanza, desembocando en que la literalidad fuese la base y la meta de los procesos de enseñanza. Como se ha dicho, leer bien consistía en cumplir una serie de requisitos formales, algo más parecido a diligenciar una lista de chequeo que a emprender procesos integrales de lectura.

Los docentes entraron en un camino de comprensión, de desprendimiento de sus viejas ropas para revestir su quehacer de un nuevo sentido, de una mirada en la que la lectura, tal como su labor, iba más allá de la transmisión inerte de conocimientos. El descubrir qué era realmente la lectura literal, y cómo esta era la raíz más no el fin, fue el primer paso hacia una serie de divagaciones académicas que se consolidaron en este proyecto.

Subcategoría: Conceptualización de lectura literal

Hallazgos Iniciales (Antes)

Se entendía que la buena lectura, la lectura correcta era aquella que seguía los adecuados parámetros de dicción, ortografía y entonación. El estudiante daba cuenta de los aspectos formales que constituyen el texto. Alcanzarla, más que todo en grados primarios, era un logro.

Ésta, además respondía a un modo de lectura reproductiva, ligada a la memoria literal, una lectura al pie de letra que requería memorizar lo que decía el texto y así demostrar comprensiones.

Formaba al estudiante para la lectura en voz alta, para efectuar las pausas de acuerdo a los signos de puntuación y tener un uso correcto de la ortografía y la pronunciación adecuada de las palabras.

Nuevas perspectivas (Ahora)

De la novel noción que se tenía sobre la lectura literal, ahora existe la visión de que esta es el primer nivel o escaño hacia la lectura crítica. Nunca se deja de lado, está presente en todas las dinámicas de aprendizaje. Además, se requiere para que el estudiante esté en capacidad de rescatar esa información relevante del texto, logrando así una ubicación exacta dentro del mismo; recupera conceptos claves que dan el cuerpo a la lectura y que son imprescindibles para su posterior comprensión.

Aunque, en esencia sucede en las primeras etapas de la vida escolar, el trabajo en este tipo de lectura es constante, asiduamente vuelve y se hace necesaria para lograr comprensiones en el estudiante a lo largo de los años. Es la puerta a los otros dos niveles de lectura.

Las prácticas de enseñanza que promueven los docentes en relación con la lectura literal, corresponden a la necesidad de llevar al estudiante a identificar información explícita del texto no solo para retenerla en la memoria, sino para usarla como pistas que permitan realizar acciones de pensamiento más elaborados, en consecuencia, los datos explícitos posibilitan reconocer información implícita. Por ejemplo, hacer deducciones a partir de la información que le presenta la lectura, identificar quién habla en el texto o reconocer su función a través de los datos tangibles que el lector es capaz de recuperar.

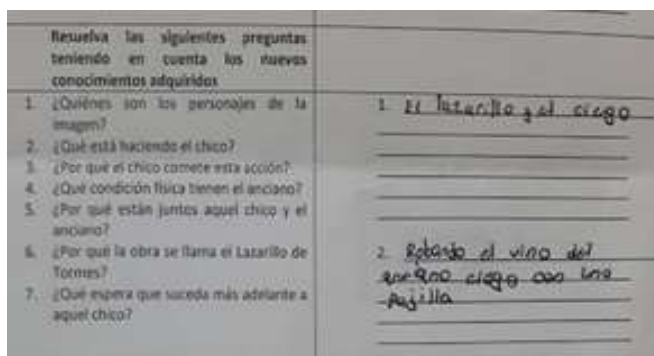


Figura 74. Aula sede A: las preguntas en este fragmento tomado de un taller que se efectuó con los estudiantes, da cuenta de indagaciones de primer orden, es decir, literales, ya que pregunta por elementos que yacen de forma expedita en el texto.



Figura 75. Evidencia del aula El Guamal: Lectura: “Guamaluna y la fotosíntesis” adaptada por el docente para el abordaje y fortalecimiento de la lectura literal en el aula en relación al área de ciencias naturales.

La figura 75 muestra cómo el docente promueve la lectura literal a partir de preguntas tales como: título del texto; personajes que intervienen; rasgos físicos y particularidades de carácter. Exhorta al estudiante a ubicar información particular dentro del texto, toda vez que las respuestas a dichos interrogantes se encuentran de forma explícita en él (Lectura literal). Esta identificación le va a permitir al alumno, posteriormente, poder iniciar procesos de lectura inferencial y crítica, y no porque estos sean momentos que obedezcan a un orden piramidal, sino, precisamente, porque ocurren como un ir y venir, es decir, se va de lo inferencial a lo crítico, de lo crítico a lo literal y viceversa.

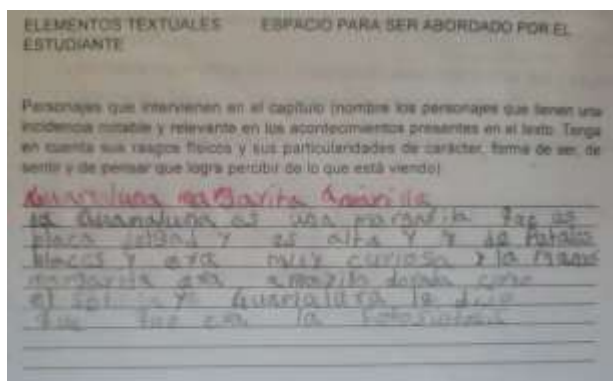


Figura 76. Evidencia de aula El Guamal: Lectura literal efectuada por el estudiante en torno a la lectura “Guamaluna y la fotosíntesis”

En la figura 76, se observa que el estudiante logró realizar la abstracción de los elementos literales enmarcados dentro de la lectura “Guamaluna y la fotosíntesis” tales como: personajes (Guamaluna y Margarita amarilla), características físicas y particularidades de carácter (Guamaluna es una margarita que es blanca, delgada y es alta y de pétalos blancos, era muy curiosa. Margarita era amarilla como el sol).



Figura 77. Evidencia de aula sede La Unión. Inferencias realizadas por un estudiante de grado tercero a partir de la información que ubicó en el texto narrativo antes y después de interactuar con la lectura.

En la figura 77 se muestra un plegado dividido en tres partes, cada una de estas sirvió para que el estudiante plasmara de forma escrita las predicciones e interpretaciones que hacían antes, durante y después de la lectura de la leyenda El Curupira. En la primera parte se observa que el estudiante hace conjeturas haciendo uso de sus saberes previos, ya que caracteriza al Curupira como un ladrón de niños. En el segundo momento plantea datos explícitos y describe al personaje que identificó en la lectura. Finalmente parafrasea la leyenda, logrando sintetizar sus ideas.

Dimensión: Aprendizaje.

Categoría: Nivel de Lectura inferencial

Si se tiene en cuenta que el nivel inferencial era la mayor aspiración a la que se le apostaba otrora, se puede entrever que el aprendizaje estaba amarrado a presupuestos de lectura frágiles, sobre los cuales no existía profundidad, y mucho menos la intención de reflexión. Empezar a revisar que este nivel de lectura no era la cúspide, abrió una puerta a la indagación, al cuestionamiento, pues cuando se ha fundado una práctica a lo largo de los años alrededor de suposiciones limitadas, descubrir el fondo falso en el que se sostiene todo el andamiaje propio, desencadena procesos que, inexorablemente, llevarán al cambio. Por eso ahora, desde el punto de vista disciplinar, las prácticas de enseñanza promueven la comprensión del contenido del texto más allá de una actividad de desciframiento; se promocionan acciones encaminadas a identificar los mensajes implícitos en diversos tipos de textos, así, el estudiante hace uso de sus saberes previos para lograr predicciones, sacar conclusiones y establecer relaciones que eventualmente le permitirán llegar al estadio de la criticidad.

Subcategoría: Conceptualización de Lectura Inferencial

Hallazgos Iniciales (Antes)

Como se ha dicho, constituía el máximo nivel de lectura al que se podía llegar. El estudiante que lograra leer entre líneas ya tenía una habilidad lectora completamente desarrollada. Esta aspiración era factible dada la corta visión que se tenía sobre este nivel lector, lo más lejos que se lograba llegar era a generar una capacidad de interpretación textual que se concebía a partir de una lectura estrictamente literal. Y, cuando se lograba su desarrollo, este era en niveles incipientes, ya que prevalecían las lecturas de carácter literal.

Los docentes no promovían prácticas de lectura que fortalecieran la capacidad inferencial en los estudiantes, debido a que no reconocían en ellos al lector dotado de saberes, aquellos conocimientos que les permitía establecer relaciones entre lo que sabían del contenido del texto y lo que iban descubriendo en relación a su contexto.

Nuevas perspectivas (Ahora)

El docente asume que lo inferencial es un estadio en el que el estudiante es capaz de interactuar con el texto, con el autor, con el contexto de la obra y el suyo propio. Este nivel de lectura lo acerca cada vez más a la lectura crítica.

La elaboración de inferencias está presente en los momentos de la lectura, entonces el estudiante, desde los desempeños de comprensión propuestos por el docente, forja la capacidad de ahondar sobre los aspectos que emergen en la lectura, pero que el autor deja entrever solo de forma tácita.

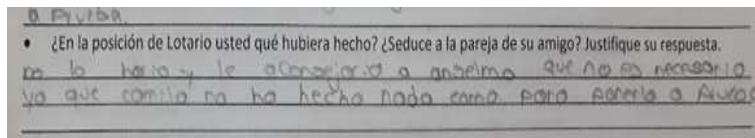


Figura 78. Evidencia sede A: esta pregunta invita al estudiante a ponerse en situación, a pensar como uno de los personajes de la obra, sin dejar de lado su propia visión.

QUESTIONARIO CRITICO	
<p>Consigna o afirmación que expone el texto. Situación(es) problema(s) que se plantean en el texto (cuál es el dilema, la cuestión o dificultad que se observa en el texto):</p> <p>¿A quién va dirigido el texto?</p>	<p>Que Guamela no sabía que era la FORTINER A los niños y todas las personas</p>
<p>Rol del que hace la afirmación. ¿Quién ha escrito esta noticia, anuncio, artículo...? ¿Qué intereses puede tener? ¿Por qué lo ha escrito?</p>	<p>No se sabe quien escribió el texto. Según que es Fortinera</p>
<p>Ideas. ¿Qué conocimientos pueden haber detrás de las afirmaciones expresadas en el texto?</p>	
<p>Test. ¿Hay una solución al problema planteado? (De qué manera se busca solucionar el problema).</p>	

Figura 79. Aula El Guamal: El estudiante a partir de la lectura inferencial, determina la situación problemática planteada y pone de manifiesto cuáles puede ser la intención del autor al escribir el texto.

Considerando todas tus lecturas, ¿cómo se construye una amistad sólida y duradera; explica por qué?

protectora y cuidada compartiendo la comida y se aconsejan no pelearse no empujarse no tratan mal y no por porque sea diferente a mi

Reto 1

¿Crees que la amistad es importante para la vida de las personas? ¿Por qué?

porque es siempre muy fácil no tener amigos por con quien puedes hablar y con quien uno puede jugar

Reto 2

¿Qué tipo de actitudes perjudican o dañan la amistad? Elabora un listado.

se daña una amistad con un amigo cuando le pega y cuando la trata mal y le quita la confianza

Figura 80. Evidencia aula sede La Unión. Evidencia fotográfica que da cuenta de la manera como el estudiante logra relacionar las lecturas con su propia experiencia y asumir una posición en torno al tema central de las mismas.

Los estudiantes ya no se limitan a relatar los eventos acaecidos en un texto, son capaces de ir más allá de lo que es evidente a simple vista, de discernir sobre las intenciones y factores contextuales que movilizaron al autor; además, pueden apropiarse de roles distintos que la obra

les ofrece, logran leer entre líneas los mensajes y sentidos velados del creador de un relato, esto, a través de la resolución de preguntas que los orientan.

En este sentido, se proponen acciones que permiten al estudiante deducir la idea global de un texto, reconocer consecuencias mediante la relación entre sus saberes previos y la información que van obteniendo de la lectura, hacer conjeturas o suposiciones a partir de ciertos datos.

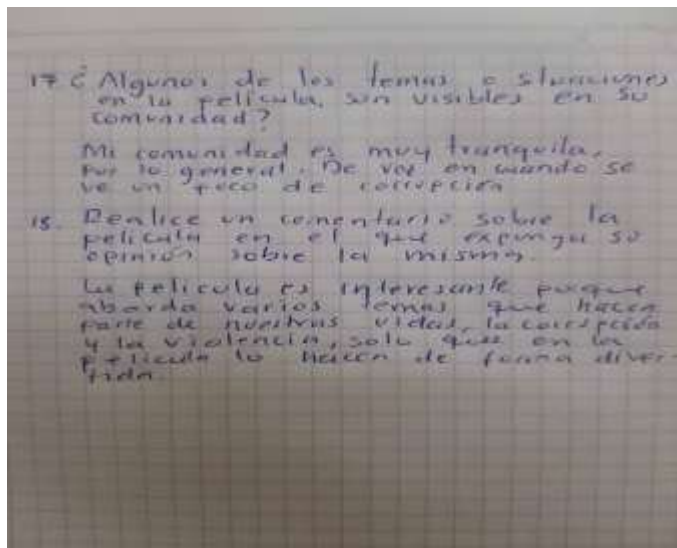


Figura 8117. Evidencia aula sede A: estas preguntas resueltas por un estudiante, se realizaron en torno al largometraje Snatch: Cerdos y Diamantes.

En el cuestionamiento que indaga sobre si los temas o circunstancias vistas en el filme, son visibles en su comunidad, el estudiante responde (transcripción de la respuesta): “mi comunidad es muy tranquila, por lo general. De vez en cuando se ve un poco de corrupción”. En la pregunta que pide su opinión sobre la película, argumenta que (transcripción de la respuesta): “la película es interesante porque aborda varios temas que hacen parte de nuestras vidas, la corrupción y la violencia, solo que en la película lo hacen de forma divertida”. Este par de respuestas evidencian que el estudiante es capaz de leer un material fílmico y cotejarlo con su realidad. La pregunta lo guía, pero él da cuenta de una comprensión que surge desde un texto y lo lleva a su contexto.

UNA CATASTROFE EN CELULOSA

Hubo una vez en una ciudad llamada celulosa, un catastrófico disturbio que hizo que todo en la célula tuviera que ser reestablecido.

Todo empezó cuando las mitocondrias se aburrieron de intercambiar gases por energía y se fueron a quejar al núcleo para que reorganizara sus trabajos, pero el núcleo no podía reemplazarlas porque nadie sabía esta función.

Así fue que las mitocondrias dejaron de hacer su función y la célula se desactivó por no tener energía, el retículo endoplásmico dejó de enviar proteínas y el negocio tuvo que cerrar.

Los ribosomas no podían producir proteínas y las vacuolas se quedaron sin espacio en sus bodegas, perdiéndose así el material producido. La membrana celular no podía abrir sus puertas automáticas y nada pudo salir ni entrar.

Llenos de ira los organelos se revelaron y volcaron un camión del retículo y acorralaron a las mitocondrias, cuando se disponían a digerirlas con el ácido y las enzimas digestivas del lisosoma, algo las detuvo.

Todo empezó a ponerse negro y se oyeron unos poderosos golpes que provenían de la puerta, lo peor había llegado...

Los atacaba una enfermedad y ahora estaba asediando la puerta, las mitocondrias tomaron acción evasiva y empezaron a darle energía a la célula al doble de rápido. Todos se unieron a atacar al virus y las mitocondrias aprendieron su lección, pero sus compañeros siempre las llamaron haraganas y holgazanas.

Sofía Carvajal



Figura 82 Evidencia aula El Guamal: actividad propuesta por el docente, en la que el estudiante a partir de una situación problémica determina la idea global del texto.

En la figura 82 se observa que el docente promueve la lectura inferencial en el alumno a partir de la realización de inferencias (lectura inferencial), dado que la información que se solicita en el organizador gráfico, no se encuentra de forma explícita dentro de la lectura propuesta “Una catástrofe en celulosa”. Además, incentiva al estudiante a que, valiéndose de las inferencias realizadas, pueda dilucidar el problema allí expuesto, sentar una postura y plantear una posible solución (lectura crítica).

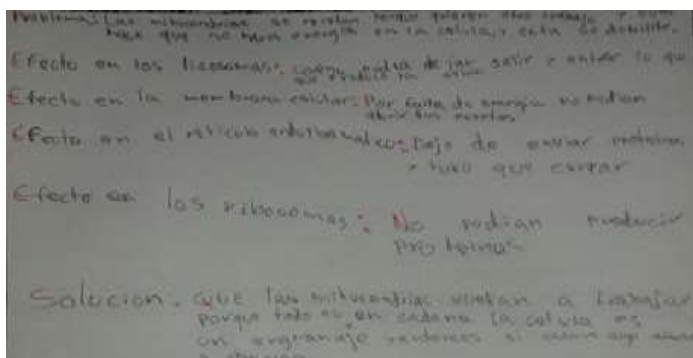


Figura 83. Evidencia aula sede El Guamal. Análisis de la lectura “Una catástrofe en celulosa” mediante la elaboración del organizador gráfico.

Con la ayuda del organizador gráfico referenciado en figura 83, el estudiante a partir de la elaboración de inferencias concernientes a las funciones de los diferentes organelos celulares, logró captar la idea global del texto, al expresar que el problema radica en la falta de energía en la célula y planteando así una posible solución. De esta manera también muestra comprensión al concluir que la célula es como un engranaje que se ve afectado por falla en alguno de sus componentes.



Figura 84. Evidencia aula sede La Unión. Actividad realizada por dos estudiantes de grado tercero, en la que se muestra el razonamiento que hacen antes y después de la lectura de un texto narrativo.

En la figura 84 se presenta la rutina de pensamiento: Antes pensaba ahora pienso, con esta herramienta se pudo reconocer las inferencias que los estudiantes realizaban, a partir del título del cuento y algunas marcas textuales como la imagen de la portada del mismo. En las anticipaciones, los estudiantes dedujeron utilizando la información que se les ofreció antes de la lectura (título e imágenes), propusieron hipótesis, anticipándose a lo que encontrarían durante la

lectura. Luego de la lectura comprobaron sus suposiciones y las confrontaron con sus saberes y la información que le brindaba el texto. En este sentido lograron concluir a partir de sus propias percepciones y de la interpretación que hicieron de la lectura.

Dimensión: Aprendizaje

Categoría: Lectura crítico-intertextual

Se concibe la lectura como un diálogo entre el lector dotado de saberes previos y un texto provisto de diversos propósitos, formas y recursos discursivos. En esta transacción, como lo afirma Rosenblatt (1994) citado por Dubois (2011), se genera la lectura con sentido en contextos específicos. En este orden de ideas, las prácticas de enseñanza en torno a la lectura, promueven el desarrollo de un lector equipado de habilidades para reconocer ideas e intenciones del autor, que a su vez está en capacidad de forjar una postura crítica y asumir una posición frente a lo que lee.

Aunque las palabras con las que se define la lectura crítica suenan por momentos sobredimensionadas, como aduciendo a empresas utópicas que no son posibles dentro de la escolaridad, se ha descubierto que esta es factible no solo en grados avanzados, sino que en primaria se dan los primeros pasos hacia su consecución. Evidencia de esta premisa se va a encontrar en el apartado que analiza los resultados en cada aula particular, por lo pronto es pertinente aclarar que dentro de las apreciaciones críticas que un estudiante logra, también existen grados de parcelación que son acordes a la realidad académica, a la edad y al contexto del alumno en cuestión.

Por otro lado, es claro que, a la par del trabajo de lectura crítica en el estudiante, el docente también debe apropiarse de la esta, lo cual va a incidir directamente en sus propias concepciones como educador. Al enseñar este tipo de lectura se logra un beneficio en doble vía, pues para

enseñar algo hay que conocerlo y manejar su pedagogía –conocimiento didáctico del contenido (Botia. 1993)-, es decir que, al forjar una habilidad como la criticidad en el estudiante, el docente también está logrando lo propio en sí mismo. Prueba irrefutable de esta premisa es este propio documento compilatorio derivado del proyecto investigativo, toda vez que es una suerte de ensayo reflexivo que ha surgido a partir de la mirada crítica que sobre la práctica se ha cernido.

Subcategoría: Concepto de la Lectura Crítico-Intertextual.

Hallazgos Iniciales (Antes)

Se asociaba al pensamiento crítico sin entender muy bien la forma en que se podía acceder a esta. Entonces, se creía que tenía que ver más con la expresión de ideas propias a modo de críticas sin argumentos claros y soportados, que les permitieran establecer posturas frente a algo. En este sentido, inicialmente el ejercicio de lectura crítica solo propendía por promover la capacidad para decir si les había gustado el texto, o si había sido de su interés, limitando los argumentos a posiciones personales que se defendían solo a partir de las ideas propias, sin llegar a proponer acciones que motivaran a los estudiantes a relaciones conceptos e ideas de otro autores, para exponer de forma efectiva argumentos sólidos para defender su posición y por ende realizar una lectura crítica. En aquel momento, no se tenía claridad acerca de las posibilidades que brindaba la lectura crítica.

Nuevas perspectivas (Ahora)

Desde el trabajo investigativo, se ha consolidado la premisa de que esta, la criticidad, es el fin de la lectura, poder llegar a un estadio en el que el estudiante es capaz de formular ideas sustentadas y surgidas desde su propia exégesis de la realidad.

También se entiende que, si bien, parte de su concepción radica en contravenir, su naturaleza es otra, dado que busca entender lo que se lee para así dar forma a visiones del mundo más

elaboradas. Además, la lectura crítica se concibe como un nivel de comprensión textual que abarca el contenido y la capacidad de relacionarlo con los saberes previos y con otros textos para proponer una postura propia. Esto es forjar visiones de mundo bien fundadas y argumentadas desde la lectura; transformar el pensamiento del estudiante con miras a transformar su entorno y las lógicas anquilosadas sobre las que este se mueve, en últimas, generar consciencia crítica desde la lectura.

Es una oportunidad para visualizar las interpretaciones de los estudiantes y la posibilidad de promover en ellos una lectura activa que los conduzca a ser propositivos y críticos.

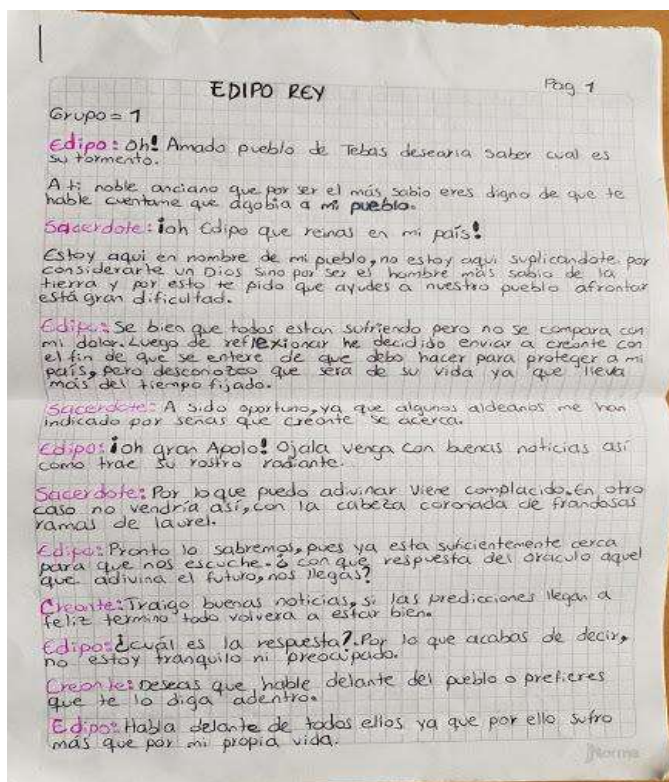


Figura 85. Evidencia aula sede A: (Producto final) Este es parte del documento completo de la readaptación de la obra Edipo Rey.

Los estudiantes leyeron el texto original y propusieron su versión original. Para esto, construyeron una visión de la obra desde su realidad. Indagaron la naturaleza íntima del texto y

lo pusieron en juego con su propio ser. Producto de esto surgió el guion que ellos eventualmente representarían.



Figura 186. Evidencia aula sede A: (Producto final 2) El teatro fue uno de los elementos que permitió llevar la lectura crítica a la realidad, ya que, a través de este, se pusieron en juego la lectura como tal, versus el contexto del estudiante.

Se entiende que las tablas son un medio de leer la realidad, ficcionarla, y transmitir algo al público, pues los estudiantes emprendieron esta difícil empresa y la llevaron a feliz término. Como se ha dicho, la representación que hicieron surgió desde su propia adaptación. Es decir que todo fue un proceso que los llevó por los distintos estadios de la lectura, ya que efectuaron una lectura literal, descubrieron a los personajes y los lugares en que sucedió la narración; leyeron el contexto de la obra, hicieron inferencias sobre las motivaciones y las dinámicas de la época, además de que cotejaron la mitológica con la producción literaria. Y, por último, llevaron la lectura a la vida.

BENEFICIOS ECONÓMICOS DEL TABACO

El tabaco es uno de los pocos cultivos que genera ingresos en pequeñas parcelas de terreno, ofreciendo ingresos cuatro veces mayores que cualquier otro cultivo, y emplea mano de obra familiar, lo que representa más del 50 por ciento de los costos de producción. La producción de tabaco tiene un efecto social positivo, combatiendo así el éxodo rural, que es uno de los problemas más graves en los países que lo producen.

EFFECTOS NOCIVOS DEL TABACO

El humo del tabaco afecta particularmente a los pulmones que es por donde ingresa el humo. Se ven lesiones en diferentes niveles del aparato respiratorio:

Aumento de las secreciones en la tráquea y los bronquios, lo que lleva a tos crónica y expectoración habitual, sobre todo, por las mañanas. El aumento de las secreciones se asocia con mayor riesgo de sobreinfecciones por virus y bacterias asociado con bronquitis crónica.

Destrucción de la superficie de los alveolos (enfisema) que produce una disminución del paso del aire.

El consumo de tabaco daña el pulmón desde que se empieza a fumar. Los adolescentes fumadores ya tienen obstrucción leve de las vías aéreas y una disminución del crecimiento de la función pulmonar. Las mujeres parecen ser más susceptibles a esto que los hombres. Fumar se asocia con un menor rendimiento deportivo ya que los pulmones tienen menor capacidad.

Actividad:

1. Lea detenidamente el texto
2. Subraye las palabras desconocidas y busque su significado en el diccionario.
3. Realice una narración (escrita), en la que exprese sus opiniones sobre el contenido de las lecturas.

Figura 197. Evidencia aula El Guamal: Lecturas propuestas por el docente para el análisis inter textual.

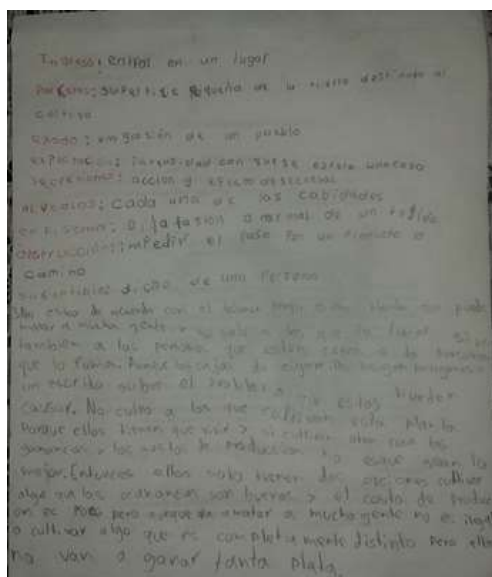


Figura 88. Evidencia aula El Guamal: reflexiones de un estudiante en torno a la temática y relación entre dos lecturas.

El estudiante después de realizar dos lecturas referentes a los beneficios económicos del tabaco y sus efectos nocivos. Expresa su opinión, en la que manifiesta no estar de acuerdo ni con el cultivo ni con el consumo, ya que aduce ser muy perjudicial para el ser humano, aunque

también manifiesta que el cultivo del tabaco se genera por la necesidad a modo de subsistencia de los cultivadores.

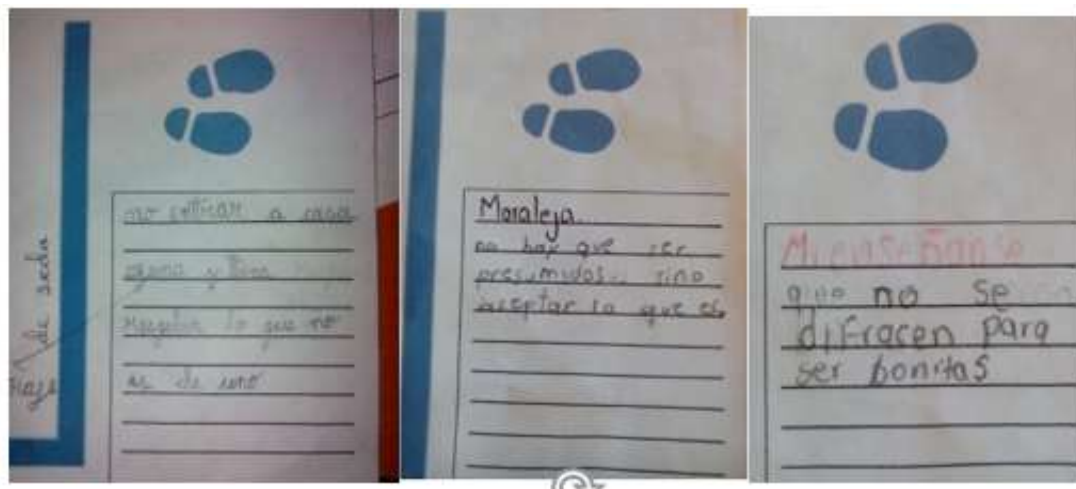


Figura 89. Evidencia aula la sede La Unión. Actividad que evidencia la reflexión que deja en el estudiante la lectura del texto: “Aunque la mona se vista de seda mona se queda”.

En la evidencia de la figura 89 se observa las reflexiones que hacen tres estudiantes de grado cuarto. En ellas se percibe la idea global del texto, pero además los puntos de vista que plantean los estudiantes al reconocer la enseñanza que deja para cada uno. En la primera, el estudiante hace hincapié en la necesidad de respetar las cosas ajenas, el segundo hace una acotación a la vanidad y al amor propio, el tercero reconoce la importancia de la belleza en lo natural. En esta medida los estudiantes no solo recuperaron información explícita sino asumieron su posición luego de la lectura.

Subcategoría: Incidencia Directa en la Práctica

Esta subcategoría se refiere a la forma en cómo, producto de todo el devenir investigativo, el docente ve afectada favorablemente su práctica, pues como se ha afirmado en líneas previas, el

trabajo alrededor de la lectura, y todo lo que ella implica, va a redundar en consecuencias sobre su quehacer en el aula.

Hallazgos Iniciales (Antes)

Al ignorar sus alcances, se desconocía por completo de qué manera enseñar lectura crítica podía modificar las prácticas de enseñanza.

Nuevas perspectivas (Ahora)

Los docentes promueven espacios en los que se le permite al estudiante elaborar su punto de vista a partir del contenido del texto. Se brinda la posibilidad de relacionar diferentes tipos de textos, reconocer el contexto en que fueron escritos; se motiva a los estudiantes para que comparen diferentes siluetas textuales y establezcan divergencias tanto de forma como de contenido, Así mismo, para que reconozcan las funciones e intenciones del autor. Con estos ejercicios elaboran sus puntos de vistas argumentando desde su propio saber y de lo que interpretan del contenido del texto.



Figura 90. Evidencia sede La Unión. Lectura de diferentes tipos de texto; la imagen superior izquierda: lectura de historietas, la imagen superior derecha: narraciones, la imagen inferior, muestra un producto realizado por un estudiante de tercero, luego de la lectura de un texto instructivo.

La evidencia presentada en la figura 90, muestra acciones pedagógicas con las cuales la docente promovió la lectura de diferentes tipologías textuales, de tal manera que los estudiantes identificaron propósitos y estructuras diferentes que les permitió ampliar su experiencia lectora. En este sentido, la lectura de historietas, textos narrativos e instructivos fueron estrategias que se pensaron desde el concepto de Solé (2012) como “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.57). Estas estrategias planeadas con el propósito de realizar acciones con sentido que posibilitaron el ejercicio intertextual, brindaron la oportunidad a los estudiantes de comprender la función comunicativa de algunos textos. En este caso se evidencia la elaboración de caneca recicladora como producto de la lectura de un texto instructivo.

Por otro lado, los alcances llevan a una reflexión que en sí es el propio documento investigativo en cada uno de sus componentes, pues en este se descubre una postura crítica en dos sentidos: la reformulación del quehacer de aula producto del enriquecimiento teórico constituido desde el rastreo académico que da forma a este trabajo *per se*. Dos, el repensar y adquirir una nueva postura frente a la práctica misma, no solo en función de la apropiación de contenidos, sino en la consecución de procesos integrales que realmente apunten a la consolidación de saberes que trascienden el aula de clase.

Dimensión: Pensamiento

Categoría: Metacognición y Autorregulación

En la categoría de pensamiento, la indagación fue dispendiosa, pues requirió de la guía del asesor. Fruto de los encuentros con la docente, a lo largo del primer y segundo ciclo de reflexión, se fue dando forma a la metacognición y la autorregulación como elementos claves a la hora de afrontar procesos lectores integrales. En un principio hubo cierta renuencia de parte de los investigadores ante la inclusión de estas categorías, no obstante, la misma práctica fue dando la razón pedagógica a la tutora. Entonces, gracias a la reflexión constante sobre lo que sucedió a lo largo de los periodos de investigación, se logró extraer que los dos procesos autónomos nombrados, realmente eran fundantes de la lectura. Ya que una vez se entendió que hay un mecanismo interno de autorreconocimiento y autoconstrucción de saberes que se da en la comprensión de lectura, la metacognición y la autorregulación se volvieron indispensables como ejes de análisis.

Bajo esta lógica, los docentes investigadores le han otorgado al estudiante un lugar preponderante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es así que las dinámicas de autorregulación también adquirieron gran importancia, ya que de esta forma el docente se aprovisionó de las herramientas necesarias para que el estudiante, a partir de su auto reflexión, tomara consciencia de cómo se lleva a cabo su propio camino de aprendizaje y pudiera hacer modificaciones de mejora pertinentes.

Al igual que la lectura crítica, la metacognición al ser desarrollada en el estudiante, necesariamente tuvo efecto sobre el docente, generando en él un pensamiento metacognitivo y autorregulado que puede emplear no solo para la lectura, sino para todo su quehacer pedagógico en general. Reflexiona sobre sí mismo, sobre su quehacer, lo cual, una vez más, va a desembocar en la transformación consciente de su práctica.

Subcategoría: Concepción de Metacognición y Autorregulación.

Hallazgos Iniciales (Antes)

Existían unos presupuestos sobre la metacognición, sin embargo, se entendía que esta era funcional a niveles más generales, es decir que se hablaba de este concepto como un algo de incidencia pedagógica sin entender su verdadera aplicación a acciones concretas y específicas.

Sobre la autorregulación no se tenía conocimiento alguno, tampoco de su importancia en las prácticas de enseñanza, o en procesos de lectura.

Nuevas perspectivas (Ahora)

Se entiende que la metacognición es un proceso que, si bien se conceptualiza a niveles macro de la pedagogía, cobra verdadera relevancia en acciones concretas como la lectura.

Cuando el estudiante logra emplear la metacognición, consigue apropiarse de sus procesos de aprendizaje, entiende y direcciona su conocimiento, y hace reflexión sobre lo que aprende y cómo lo aprende.

Con respecto a la autorregulación, se entiende que es desde esta que el docente descubre caminos y plantea nuevas estrategias con el propósito de brindar al estudiante luces para que él realice una introspección de sus propios procesos de aprendizaje y, a partir de estos, reajuste y transforme, de forma consciente, las maneras en que aprende, esto le permite crear sus propios mecanismos y estrategias de aprendizaje.

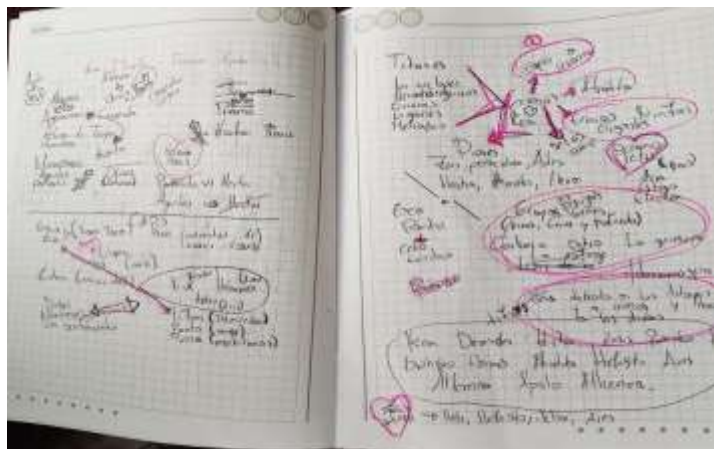


Figura 91. Evidencia aula sede A: El estudiante dio forma a su pensamiento. Lo plasmó sobre el papel de acuerdo con su propio criterio.

El docente formuló una dinámica inicial, sin embargo, el educando siguió su camino en atención a cómo él creía es la forma más adecuada para llegar a un determinado conocimiento. Esto lo fundó sobre la propuesta metodológica planteada por el profesor.

LA DEBILIDAD DE DANIEL



Daniel era un niño sano y saludable, le gustaba mucho estudiar y hacer deporte. Un día Daniel dejó de comer alimentos saludables para profecía aquellos alimentos vienen en paquetes pero que al organismo le hacen mucho daño, pues los ingredientes no son naturales, tienen bastante colorantes y algunos químicos dentro de su composición.

Daniel comenzó a sentirse muy débil, y el color de su piel comenzó a cambiar, se veía demasiado pálido y con unas ojeras tan grandes que parecía que no hubiera dormido en meses, sin embargo, todo el día permanecía con sueño. Su mamá al ver lo que le ocurría, decidió llevarlo donde el médico quien le dijo que lo que padecía Daniel era una enfermedad llamada anemia, causada por los malos hábitos alimenticios que él se tenía para así tenerla. Le recomendó comer alimentos ricos en hierro, y así recuperar las células de la sangre llamadas glóbulos rojos, pues estas células son las encargadas de transportar el oxígeno hacia todos los órganos del cuerpo. Daniel entonces comenzó a alimentarse mejor y así pudo recuperarse de esa enfermedad.

José Miguel Pinto W.

ACERCA DE LA ANEMIA

Escalera del Saber



- 4 ¿En qué otras ocasiones puedo usarlo?
- 3 ¿Para qué me ha servido?
- 2 ¿Cómo lo he aprendido?
- 1 ¿Qué he aprendido?

Figura 92. Evidencia aula sede El Guamal: Lectura y Escalera del saber. Lectura propuesta por el docente para el fortalecimiento de la autorregulación en el estudiante con la ayuda de la escalera del saber.

Se observa en la figura 92. Que desempeños como la escalera del saber pueden ayudar en la promoción de la autorregulación, basándose en cuatro preguntas fundamentales que llevan al estudiante a entender sus procesos requeridos para llegar a la comprensión: ¿Qué he aprendido?, ¿Cómo lo he aprendido?, ¿Para qué me ha servido?, ¿En qué otras ocasiones puedo usarlo? En la

resolución de estos cuestionamientos, el alumno no está respondiendo al docente, sino que está respondiendo a sí mismo, entonces, un proceso de apropiación de su ser como aprendiz empieza a tener lugar, toda vez que el estudiante se constituye como su propio evaluador.

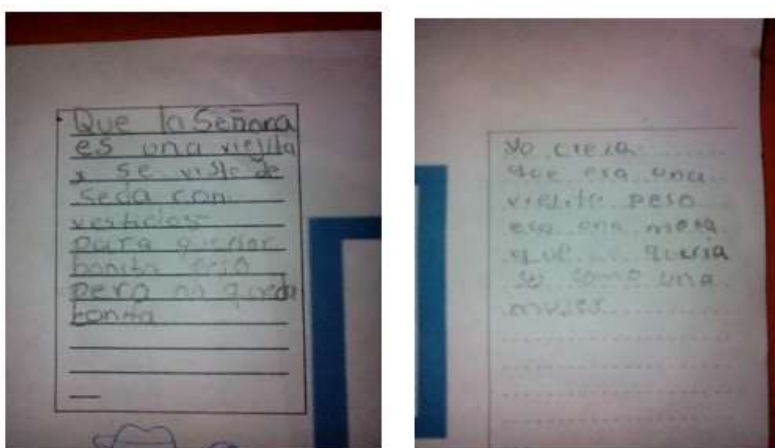


Figura 93. Evidencia aula sede La Unión.

En estas dos imágenes se puede evidenciar la idea inicial del estudiante y la nueva interpretación que realizó después de leer el cuento. En la primera imagen de la figura 93, se observa que el estudiante plantea lo que piensa del título del cuento antes de la lectura: *“Que la señora es una viejita y se viste de seda con vestidos para quedar bonita pero no queda bonita”*. Después de realizar la lectura reconoce cómo se modificó su forma de pensar con los aportes que le dio la lectura: *“yo creía que era una viejita pero era un mico que quería ser como una mujer”*. Con esto se observa que el estudiante logra comprender que lo que pensaba antes cambió gracias a la comprensión que hizo del texto. En este sentido el ejercicio de reconocer la manera en que antes pensaba y la forma como se modificó las ideas después de relacionar sus preconcepciones con la lectura, le permitieron pensar sobre su propio pensamiento estableciendo conexiones con sus saberes previos y lo que el texto le comunicaba para generar una transformación en su pensamiento y además identificar y comprender los cambios.

Subcategoría: Incidencia de la Metacognición y la Autorregulación en Procesos de Aprendizaje.

Hallazgos Iniciales (Antes)

La metacognición se empleaba en términos generales, casi etéreos, por tanto, su incidencia se diluía a la hora de poner una lupa sobre los cambios que se esperaba esta lograra.

En cuanto a la autorregulación, dado que no se tenía conocimiento de dicho concepto, su incidencia en los procesos de aprendizaje tampoco era dimensionada.

Nuevas perspectivas (Ahora)

Producto del devenir investigativo, de la reflexión y de la procura por la transformación de la práctica, ahora se generan situaciones de lectura en las que el estudiante puede pensar sobre su pensamiento y las comprensiones que va llevando a cabo al momento de leer.

Una de las herramientas que se les propone a los estudiantes para pensar sobre su propia cognición son las rutinas de pensamiento, estas los llevan a reconocer qué han comprendido y cómo lo han logrado. Además, permiten al docente saber qué están interpretando o en caso contrario, cuáles son sus desaciertos para así brindar mejores estrategias que le posibiliten al estudiante aprender a aprender.

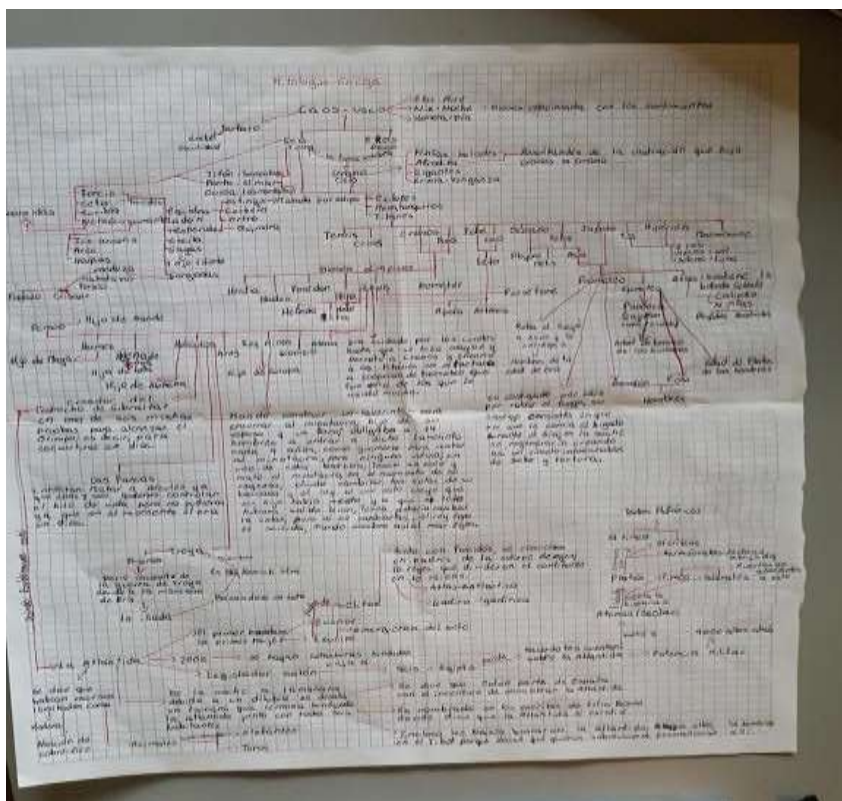


Figura 9420. Evidencia aula sede A.

Este esquema, desarrollado por un estudiante, da cuenta de la forma autónoma mediante la cual llegó a la comprensión de un tópico generativo propuesto. Lo organizó de acuerdo a la manera en que logró la aprehensión prevista, así mismo, respondió a su propia lógica, ya que él dispuso la distribución de los elementos que componen su malla de relaciones.

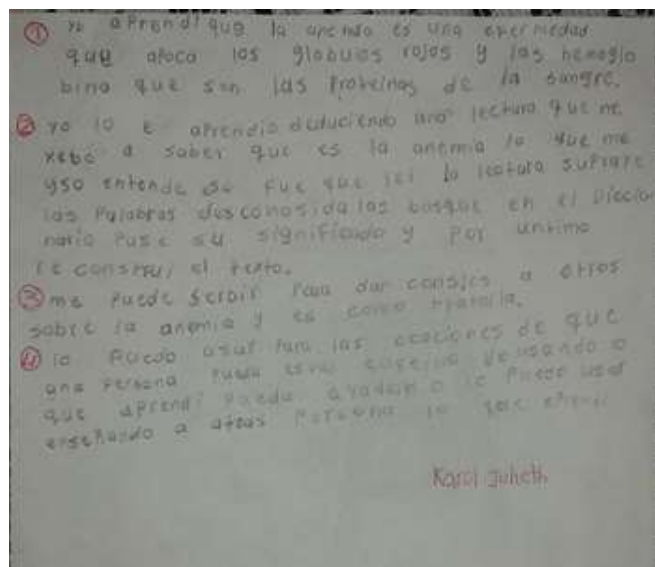


Figura 9521. Evidencia aula El Guamal: análisis realizado por el estudiante de la lectura “La enfermedad de Daniel” “utilizando La Escalera del Saber”.

La evidencia muestra la reflexión que realizó el estudiante sobre el proceso desarrollado para llegar a la comprensión en cuanto a algunos aspectos relacionados con la enfermedad de la anemia, valiéndose de la ayuda de la escalera del saber referenciada en figura 95, respondiendo a preguntas como: ¿Qué he aprendido?, ¿Cómo lo he aprendido?, ¿Para qué me ha servido?, ¿en qué otras ocasiones puedo usarlo? El estudiante expresa el mecanismo utilizado por él para llegar a la comprensión del texto, el cual parte de una lectura general, la selección de términos desconocidos y la búsqueda de su significado en el diccionario y finalmente su reelaboración.

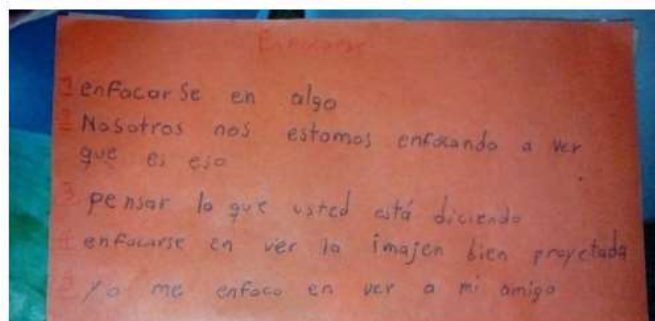
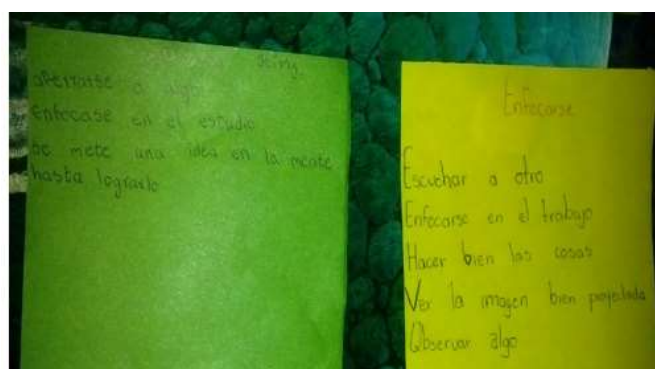


Figura 9622. Evidencia de estudiantes de la sede la Unión en la que se percibe la manera como tres niños del grado quinto logran tomar conciencia del su pensamiento.

En la imagen se muestra cómo los tres estudiantes utilizan la palabra mente demostrando que entienden que en su cognición ocurren comprensiones que los llevan a tener una idea respecto a algo, en este caso pensar en la palabra enfocarse los condujo a reflexionar acerca de propio pensamiento. Con esta rutina los niños se animaron para la lectura del Cuento: el Lobito sentimental cuyo objetivo de lectura fue lograr que los estudiantes se enfocaran en ideas, elementos o personajes de la historia para realizar inferencia a partir de datos explícitos que se iban revelando poco a poco. Así los niños eran conscientes de cómo se iban modificando sus interpretaciones a medida que se le presentaban información oculta cuando se avanzaba en la lectura.

Logros alcanzados por aula (conclusiones de los análisis desde las dimensiones):

Guamal

Enseñanza

Uno de los logros a destacar a partir de esta categoría, gira en torno a la planeación, en la actualidad las planeaciones de clase están provistas de una estructura más organizada, dando claridad en cuanto a las metas de comprensión y los desempeños; por otro lado, la evaluación es imprescindible como acto permanente en el proceso de enseñanza. Así mismo, la lectura ha tomado un rol importante, destacándose el cambio en la concepción de la lectura que en el docente se ha suscitado, se empieza a ver esta de una forma diferente y holística, como una pieza

fundamental en los procesos de enseñanza, en consecuencia, el docente ha dejado de ver la lectura como una habilidad ligada única y exclusivamente al área de humanidades para comenzar a transversalizarla con las demás áreas del conocimiento.

Es así que uno de los alcances notables del proceso llevado a cabo particularmente en el aula de la sede El Guamal, gire en torno al fortalecimiento de los procesos lectores desde un área diferente a humanidades, incentivando de esta manera la lectura de textos científicos. Otro logro importante que vale la pena destacar en el aula, es el fortalecimiento incentivado por el docente en referencia al trabajo colaborativo entre pares (entre compañeros de clase), herramienta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado, donde interactúan estudiantes de diferentes estadios cognitivos y, además, donde se cuenta también con alumnos pertenecientes a programas de inclusión, quienes requieren constante apoyo de sus compañeros.

Con respecto a las limitantes que se presentaron a lo largo del proyecto en la categoría enseñanza, cabe destacar, en primer lugar el difícil acceso a las herramientas tecnológicas como el internet, ya que, a diferencia de la sede A, esto, reduce de cierta forma el espíritu investigativo imprescindible para el estudio de las ciencias naturales, impidiendo que el alumno a través de la lectura pueda tener acceso al conocimiento de los nuevos avances científicos y a dar respuesta a interrogantes que su mismo interés por las ciencias despierta. En segundo lugar, el escaso y obsoleto material de lectura con el que cuenta la institución, no permite que el educando de forma voluntaria tenga un acercamiento con la investigación, aspecto importante, en la medida en que el gusto por la lectura se logra desde los propios intereses.

No obstante, estas dificultades, se puede dar cuenta de que un proceso se ha iniciado, y este va a tener su empalme cuando el docente de bachillerato continúe con el trabajo de enseñanza de la lectura que se emprendió en el Guamal.

Aprendizaje

Los estudiantes han comenzado a ver la lectura como un componente esencial en su proceso formativo, se destaca el cambio de concepción acerca de ésta que se ha gestado, dando cuenta de que la lectura es un proceso complejo que va más allá de la literalidad: es un vehículo que le permite comprender el mundo que le rodea y expresar sus posturas frente a sus aconteceres. En consecuencia, la lectura en el aula ya no es un acto impuesto por el docente como anteriormente se visualizaba, es ahora un momento esperado por los estudiantes, quienes solicitan diferentes textos en busca de información desde sus intereses particulares.

Por otra parte, uno de los aspectos relevantes que restringió la investigación desde esta categoría de análisis, se relacionó principalmente con el contexto poblacional. En este sentido, la escasa y a veces inexistente alfabetización de los padres de los estudiantes generó en determinados momentos cierto grado de renuencia del educando hacia los nuevos planteamientos propuestos por el docente para el fortalecimiento de lectura, debido a la falta de apoyo y motivación al interior de su núcleo familiar. Por otro lado, el fenómeno de población flotante fue otro aspecto limitante del proceso, ya que impidió ver el avance de algunos estudiantes que durante el transcurso del proyecto fueron retirados de la institución, así como de otros que ingresaron durante el desarrollo del mismo.

A pesar de estas circunstancias adversas, es indudable, como se ha sentado a lo largo de todo este documento, que el aprendizaje mediado por la lectura fue un alcance, para corroborar esto, a continuación, se presentan las apreciaciones de los estudiantes en referencia a su nueva concepción sobre la lectura:

Figura 99. Evidencia de las comprensiones de un estudiante de la sede el Guamal.

En la imagen anterior se observa que el estudiante tiene la buena utilización de los signos de puntuación y normas ortográficas, además, es consciente del rol que juega la lectura en asignaturas como matemáticas para la resolución de situaciones problémicas propias de esta área del conocimiento.

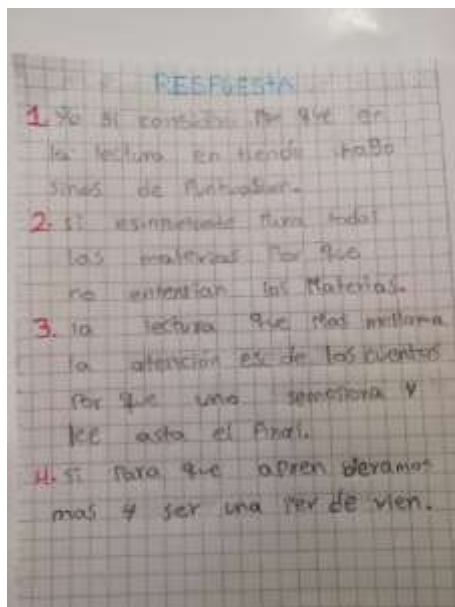


Figura 100. Reflexión de los estudiantes en torno a la importancia de uso de los signos de puntuación.

La estudiante comprendió la importancia que los signos de puntuación tienen para el buen desarrollo de la lectura, y señala además el papel fundamental que tiene la lectura en la comprensión de diferentes asignaturas. De igual manera muestra la relevancia que tiene la realización de lecturas basadas en sus propios intereses, al describir que la lectura de cuentos genera en ella cierto grado de emoción, lo cual hace de la lectura un ejercicio agradable para su vida.

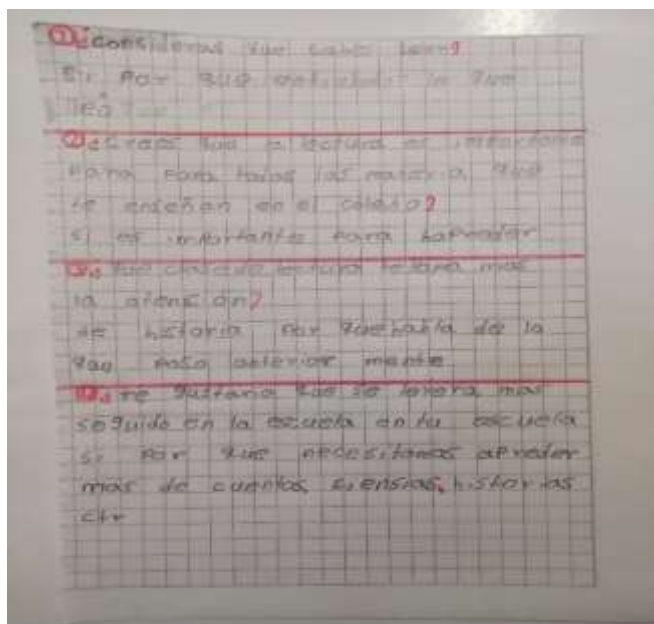


Figura 101. Reflexión de un estudiante del Guamal, respecto a la importancia de la lectura.

Se observa que la concepción del estudiante acerca de la lectura ahora se encamina hacia la comprensión de los saberes ofrecidos en un texto, además, señala la importancia que tiene la lectura como un proceso constante en la escuela, apuntando así la necesidad de aprender por medio de ella y de forma transversal acerca de temas relacionados a ciencias e historia.

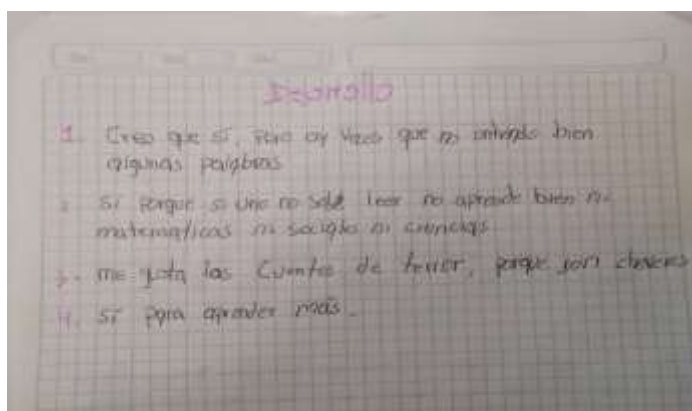


Figura 102. Evidencia de argumentos realizados por el estudiante de la sede el Guamal.

Se observa que el estudiante muestra la importancia que tiene para él la lectura, además del enriquecimiento del léxico a través de la lectura para su buena comprensión, también pone en

evidencia la importancia de la lectura como proceso interdisciplinar para la comprensión en diferentes asignaturas como matemáticas, sociales y ciencias naturales.



Figura 103. Evidencia Aula sede El Guamal: reflexión de estudiante.

Se observa que el estudiante, en su concepción sobre la lectura, pone en evidencia que ella es un vehículo que lo lleva a la comprensión y, a partir de esta, puede enriquecer su vida diaria con sus aportes. También hace referencia a la importancia que tiene el fortalecimiento de la lectura diaria que se realiza en la institución con el propósito de magnificar sus aprendizajes cada día más.

Pensamiento

El análisis de esta categoría ha permitido al docente explorar los procesos inmersos que llevan al estudiante a una comprensión efectiva de sus saberes a partir de la auto reflexión, y que le sirven como punto esencial para el planteamiento de los desempeños pertinentes que, desde de las particularidades, lleven a los estudiantes a adquirir la capacidad de relacionarlos, modificarlos y utilizarlos en diferentes contextos. En este sentido, el trabajo investigativo ha permitido incentivar y fortalecer la capacidad crítica y analítica de los estudiantes, en la medida que son capaces de fijar posturas y expresar sus opiniones frente a los diversos temas que abordan con la

lectura. Con esto, uno de los logros significativos en el aula de la sede rural el Guamal, consistió en la creación y adaptación contextual de lecturas y desempeños de comprensión encaminados hacia el fortalecimiento de los mecanismos de autorregulación en los estudiantes, de este modo se pudo incentivar a los educandos hacia la realización de exegesis de su propio proceso de aprendizaje, tratando de entender así, los mecanismos por los cuales, de forma independiente pueden llegar a la comprensión. En el mismo sentido, otro avance importante durante el desarrollo de este proyecto se enmarca en hacer visible del pensamiento de los estudiantes, a través estrategias como las rutinas de pensamiento que mostraron progresos hacia la elaboración del pensamiento crítico.

Por otra parte, la mayor dificultad que se presentó durante el desarrollo de este proyecto, relacionada a la categoría de pensamiento, en un principio fue el precario conocimiento de vocabulario disciplinar en ciencias, ya que este, aunado a la falta de confianza de los estudiantes en sí mismos, no permitía realizar la construcción y socialización de su pensamiento de forma clara, coherente y precisa.

Esto último se relaciona con la reflexión acuñada en los ciclos, en la parte en que el docente intuyó que era imperativo hacer más cercano lenguaje de los textos a los estudiantes, con el propósito de allanar un camino en el cual el alumno entrara en un proceso de comprensión desde la misma apropiación de nuevo vocabulario, que después le posibilitara la aprehensión de conocimientos y, aún más, la producción de saberes construidos desde la enseñanza del docente, pasado por el aprendizaje mediado por el pensamiento.

Aula de la Unión

Enseñanza

Como producto de la reflexión realizada en cada uno de los ciclos de la presente investigación, se pudo analizar en la dimensión de enseñanza diversos aspectos que al constituirse como categorías emergentes posibilitaron la toma de conciencia en la manera como se estaba abordando los procesos de comprensión de lectura en el aula.

Desde esta perspectiva, la planeación fue un primer elemento que suscitó la necesidad de modificar la manera de proyectar la realización de las clases, pues de los formatos estandarizados propuestos por la institución, se evidenció que existía incompatibilidad con el modelo pedagógico planteado (constructivista con un enfoque de aprendizaje significativo). Ya que, si bien se presentaban los estándares y derechos básicos de aprendizaje, determinados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), no se observaba relación con las temáticas expuestas en la planeación, ni se reflejaba la manera como la docente llevaba de forma significativa al aula, los aprendizajes que sugería en los desempeños,

Por lo anterior, replantear las planeaciones con el enfoque de la enseñanza para la comprensión permitió establecer metas acordes a los intereses, necesidades y contexto de los estudiantes, adecuando los propósitos que planteaba el MEN para generar expectativas que motivaran procesos de comprensión de lectura. De esta manera, las temáticas propuestas se desarrollaron mediante desempeños que daban cuenta de comprensiones que iban realizando los estudiantes.

Con esta manera de planear se pudo generar espacios de aprendizaje que permitieron tener mayor claridad en los procesos de enseñanza, evidenciado una metodología que se acercaba a la construcción de conocimientos de forma significativa, acorde al modelo pedagógico de la institución. En este sentido, las planeaciones reflejaron una modificación relevante en las prácticas pedagógicas de la docente ya que propició ambientes de aprendizaje en los que se hacía participe al estudiante de su proceso, permitiéndole evidenciar sus comprensiones.

A su vez, el trabajo cooperativo en el aula multigrado enriqueció los aprendizajes de los estudiantes más pequeños, quienes aprendían no solo del maestro sino de sus propios compañeros. En este caso, ya no solo era el cuestionario de preguntas de comprensión de lectura, sino estudiantes trabajando en grupos o parejas entorno a un tópico generativo que los adentraba a diversos tipos de lecturas con el fin de alcanzar metas de comprensión.

De igual manera la planeación de momentos de lectura (antes, durante y después) posibilitó a la docente claridad para llevar al aula acciones de lectura con sentido, pues desde la planeación se pensó en el estudiante como una persona dotada de experiencias y saberes que llevaba al aula para poder realizar comprensiones.

Simultáneamente las planeaciones se fueron enriqueciendo con los aportes teóricos, que motivaron una transformación en la concepción que tenía la docente respecto a la comprensión de lectura, pasando de una noción tradicional en la que se pretendía reproducir literalmente al autor, a un enfoque interactivo en el que el lector dialoga con el texto. Con esta nueva forma de percibir la lectura, la docente implementó nuevas estrategias (descritas en los ciclos de reflexión) que permitieron al estudiante fortalecer los diferentes niveles de comprensión de lectura.

Aprendizaje

La modificación de la concepción de lectura y la manera de planear de la docente investigadora permitió generar aprendizajes en los estudiantes y en sí misma, ya que mientras reflexionaba en su quehacer pedagógico, emergieron categorías que permitieron analizar aspectos relevantes de la manera como se desarrollaban los procesos de comprensión de lectura en sus estudiantes.

En este sentido, los aprendizajes que se dieron en la docente le permitieron reconocer que la comprensión de lectura no se limita a lograr que los estudiantes recuerden datos específicos de un texto, o que sean capaces de reconocer el inicio, el nudo y el desenlace de una historia o

identificar personajes, lugares y tiempos. La ubicación de estos aspectos explícitos, deben servir para que el estudiante relacione información, plantee hipótesis, haga predicciones y logre realizar inferencias que le permitan comprender el sentido, la función y el propósito del texto, para que con estos elementos pueda establecer relaciones con sus saberes y su contexto, así, asumir una posición frente a lo que lee, en esta medida, generar nuevos conocimientos.

Con esta perspectiva, en la escuela La Unión se fortalecieron los niveles de lectura inferencial, literal y crítico haciendo uso de diferentes tipologías textuales, tanto literarias como: cuentos, poemas trabalenguas y no literarias como: textos expositivos, instructivos y descriptivos, con el fin de que los estudiantes logran establecer relaciones, comparar siluetas textuales, reconocer similitud entre contenidos, identificar la función de los diferentes textos y durante el ejercicio interactivo de lectura, logran asumir sus puntos de vista. Así el aprendizaje de la comprensión de lectura fue un instrumento de pensamiento que permitió ir más allá de la práctica de lectura literal.

Por otra parte, la mayor dificultad que se presentó en el aula de la sede la Unión fue lograr encontrar estrategias que promovieran la comprensión de lectura acorde a los diferentes edades que interactuaban simultáneamente, pues era necesario lograr que los niños trabajaran cooperativamente pero que a su vez logran comprensiones profundas acorde a las diversas edades e intereses, por ello surgen nuevas inquietudes en la maestra que ve en esta investigación la oportunidad de seguir indagando en procesos de lectura comprensiva y crítica en escuelas cuya particularidad es ser un aula multigrado.

Pensamiento

Al analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura, surgió la necesidad de entender las acciones cognitivas que tenían lugar para alcanzar mejores niveles de comprensión. Así, la docente reconoció la importancia de generar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes pudieran ser consciente de su pensamiento y lograran identificar la manera como este se transforma y enriquecía con la lectura. A su vez poder proponer estrategias de regulación que les permitiera entender las dificultades que surgían para comprender.

Desde esta perspectiva la metacognición y la autorregulación fueron elementos de análisis que cualificaron la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de lectura, pues al estar inmersos en las estrategias de lectura propuestas (antes, durante y después de la lectura), contribuían a mejorar los niveles de comprensión. En este sentido, las rutinas de pensamiento constituyeron una herramienta relevante con la cual se logró visibilizar el pensamiento de los estudiantes, reconocer sus preconcepciones y hacer seguimiento a las comprensiones que iba realizando. De esta forma, expusieron sus ideas en público y escucharon la de sus compañeros, así reconocieron diferentes puntos de vista las confrontaron con sus propias opiniones, e identificaron desaciertos o precisiones, y de esta manera construyeron comprensiones en colectividad.

Por su parte, los estudiantes lograban reconocer aspectos de la lectura que en ocasiones les impedía comprender, como por ejemplo el desconocimiento de cierto vocabulario, su interés por comprender el significado de una palabra y relacionarlo con la lectura fue un avance significativo, pues la inquietud surgió de los mismos estudiantes, en consecuencia, ya no era la profesora haciendo preguntas concernientes a las palabras desconocidas sino era el estudiante quien cuestionaba la lectura para poder comprenderla, aproximándose al ejercicio de autorregulación.

En concordancia las rutinas de pensamiento fueron acciones pedagógicas con las cuales se logró que los estudiantes percibieran la manera como su pensamiento se esforzaba por

interactuar con los saberes previos y la información que iban interpretando. De igual manera, las rutinas de pensamiento posibilitaron el reconocimiento de aquellos elementos de la lectura que impedían la comprensión en los estudiantes y al hacerlos evidentes la docente podía encausar las falencias y así generar estrategias que promovieran la comprensión, Por ejemplo, contextualizar la lectura reconociendo qué pensamientos o bagaje conceptual tenían los estudiantes para adentrarse en la lectura que se les proponía.

Institución Educativa Departamental La Pradera (Sede A)

Enseñanza

Definitivamente ha acaecido una transformación en el pensamiento del docente, esto a partir de las reflexiones que se plantearon en un inicio fundado en la problemática enunciada. Se hace hincapié en el pensamiento del docente, porque es allí en donde se anida el primer momento: las cavilaciones que surgen en la cabeza del maestro, son la semilla que lo lleva a cuestionar, formular, actuar, evaluar, retroalimentar y luego volver a iniciar intentos pedagógicos en su propia aula.

Del pensamiento se pasó a los hechos concretos, la planeación concebida como evidencia y necesidad de cambio, ya marcaba el carácter crítico que se estaba formando en la mente del profesor. Los esquemas tradicionales no respondían a lo que se buscaba, a lo que se quería, por ende, se hizo menester reflexionar sobre lo que se estaba haciendo en el marco de la institución educativa, sin embargo, esa exégesis debía tener un asidero práctico, sustentable y demostrable, de allí que replantear los formatos atribulados de ítems se volvió una labor imperante.

Con respecto a las otras aulas (Guamal y La Unión) en que la investigación y la intervención pedagógica tuvo lugar, en la dimensión de la enseñanza, categoría planeación, se puede señalar

que un alcance que se logró y destacó la sede A, fue el hecho de haber concebido una planeación propia, que amalgamara las nociones de la EpC, respondiera a las necesidades de la Institución y las del docente investigador y, además, que pusiera a la lectura como sustento de esos tres aspectos.

Por otro lado, también es importante señalar que una limitante que coartó de cierta manera el desarrollo de la investigación, fue, en un principio, la prisa del docente. Este es un asunto que al iniciar el trabajo en el aula, marcó el ritmo de la intervención pedagógica, pues el profesor tendía a acelerar procesos de enseñanza, en favor del cumplimiento de cronogramas institucionales, no obstante, avanzado el camino (año 2018), el profesor entendió que el tiempo no podía seguir siendo una barrera para su labor, así que decidió dar preponderancia a los propósitos de la investigación y su quehacer como educador, por encima de los requerimientos taxativos institucionales.

Con esto en mente, ocurrieron tres hechos mutuamente vinculantes, como ya se ha dicho, el pensamiento del docente se inquietó, por el otro, hacer visible esas ideas se volvió una necesidad y, en tercera medida, se entendió que los dos elementos anteriores no eran suficientes, sino que estos estaban llamados a incidir en algo más grande, en la práctica pedagógica. Entonces, un mecanismo inició su marcha ineludible para cambiar, para provocar la metamorfosis del docente, una transformación de la que acá se da cuenta, pero que, con toda seguridad, seguirá sucediendo aun después de que el punto final tenga lugar en este escrito.

Aprendizaje

Con respecto a esta dimensión, los estudiantes, como se ha demostrado en el apartado correspondiente a los ciclos de reflexión, han venido adquiriendo una consciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje, se han apersonado, pues entienden que, a través, no solo de la

lectura, sino de todas las implicaciones que rodean el acto lector, la acción de aprender, puede allanar un proyecto de vida favorable, sustentado en el pensamiento crítico ante lo que los rodea.

No obstante, antes de entrar a señalar los logros alcanzados, es relevante acotar dos situaciones precisas que afectaron o *afectarán* (más adelante se va a entender el porqué de esta aseveración en futuro) el desarrollo de la investigación:

En primer lugar, una dificultad con la que se encontró el docente, y debe aclararse que no es solo una realidad de este profesor, sino también de los compañeros investigadores y de la institución como comunidad escolar en general, es el hecho del constante retiro y traslado de estudiantes de La Pradera a otros pueblos, esta circunstancia ya se ha mencionado en el Contexto, pues la comunidad está constituida por familias que se encuentran en frecuente migración por razones económicas. Esta situación puntual aconteció con una estudiante en particular, que en un principio de la investigación demostraba serias falencias en lectura, pero que, a lo largo de la intervención pedagógica logró importantes avances, sin embargo, no se puede dar cuenta de sus logros, ya que al iniciar 2018, fue retirada por sus padres del colegio.

En segundo lugar, el docente de la sede A espera expectante la llegada de los estudiantes que trabajaron en las aulas del Guamal y la Unión, ya que en ese momento se van a engranar los avances de los compañeros docentes, con el del profesor de bachillerato, con esto se apunta que al llegar a grado once, la empresa iniciada dos años atrás (con estos estudiantes), se haya completado exitosamente.

Volviendo a la propia aula (sede A), estos estudiantes fueron tomados cuando estaban en el grado noveno, en el momento en que este documento fue escrito ya estaban cercanos a graduarse, y se puede afirmar que, al igual que la práctica del profesor, en ellos también ha acontecido un cambio, ahora son capaces de agenciar y direccionar sus horizontes académicos.

Tal aseveración es posible, ya que con ellos se ha vivido un proceso, los tres años han sido acompañados por el mismo docente, entonces, éste ha sido testigo de la evolución de los mismos. Dentro de esta experiencia de crecimiento mutua, se esperan dos cosas: 1) que cuando ellos afronten sus vidas como profesionales, trabajadores, técnicos, tecnólogos o cualquiera que sea el rumbo que escojan, los acompañe no una serie de saberes disciplinares de contenido, sino la certeza de haber afianzado en ellos procesos de lectura que van a usar a lo largo de su existencia, bien sea para la resolución de problemas cotidianos, como para la reflexión en torno a dilemas trascendentales, por tanto en ellos se ha forjado una visión del mundo distinta. 2) El maestro ha adquirido destrezas a la par de los alumnos, habilidades que no pueden ni van a caducar con la partida el grupo sobre el cual se llevó a cabo la investigación, por el contrario, queda la certeza de que la labor profesoral va a ser cada vez mejor.

Pensamiento

En el numeral anterior se ha adelantado bastante de lo que compete a procesos de pensamiento, sin embargo, no es baladí reafirmar que el aprendizaje va de la mano con los mecanismos cognitivos, ya que en ellos -los estudiantes- se ha construido un esquema de pensamiento que les va a ser funcional en muchas de las facetas de sus vidas.

Han sido capaces de emprender procesos metacognitivos propios, que, si bien en principio eran inducidos por el maestro, eventualmente se fueron haciendo naturales a su devenir como estudiantes. Reflexionar sobre lo que aprendieron, lo que no aprendieron, lo que les hizo falta, fue una constante en este último tramo de la investigación, hecho que se reflejó en la experiencia de la escogencia de una universidad, de una carrera para el futuro. En sus preguntas, en sus dudas compartidas con el maestro, denotaron avances en lo que corresponde a hacerse conscientes de sí

mismos, propietarios de su ser ya no como alumnos, sino como personas que conforman una sociedad.

Se llevan una manera de ver, de entender, de comunicarse con el mundo, transformada con respecto a lo que eran en el grado noveno y, claro, se podrá discutir que todo es consecuencia del crecimiento natural, es verdad, pero también ha tenido que ver mucho la escuela y, en especial la empresa iniciada en el año 2016, como se ha reiterado en variadas ocasiones, los procesos lectores enfocados hacia la construcción de un estadio crítico, mediados por la metacognición y la autorregulación, no dejan imberbe a nadie, no fue así con el docente, mucho menos con los estudiantes.

5.1 Conclusiones

Las conclusiones de este proyecto emergen como resultado de un proceso continuo de reflexión de los docentes en torno a sus prácticas de enseñanza, en búsqueda del cumplimiento de los objetivos propuestos, y con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada. En consecuencia, las conclusiones que a continuación se presentan son un aporte al mejoramiento de los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes de la IED La Pradera y, simultáneamente revelan la construcción de saber pedagógico de los docentes investigadores. En este sentido, se entiende que surgen unas conclusiones propias a las metas iniciales, estas se dan en tres líneas, una referente a procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura; la segunda con relación a reconceptualización de la enseñanza en términos de la EpC; y, por último, la transformación de la práctica como consecuencia de los dos primeros aspectos.

Un segundo grupo de conclusiones que se dan, suceden como premisas emergentes que no estaban del todo previstas, pues evidencian de qué forma el proyecto investigativo desbordó sus

alcances iniciales para incidir en la vida escolar no solo de los estudiantes, sino en el grueso de los docentes, ya que la iniciativa lectora propiciada por el trabajo de los profesores investigadores interesó a los directivos y compañeros, entonces, desde el grupo se iniciaron una serie de dinámicas de sensibilización alrededor de lo que significa la enseñanza de la lectura.

También se hará mención de limitaciones que en todo intento académico son inevitables, por tanto, a partir de estas dificultades, se efectúan una serie de recomendaciones y oportunidades que se abren en el horizonte más allá de este documento final.

Conclusiones a partir de la práctica en términos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento

Las prácticas de los maestros están caracterizadas por las concepciones que los determinan, es por ello que la reflexión constante del quehacer pedagógico exhorta al educador a problematizar sus prácticas académicas en los diferentes espacios educativos, de tal manera que pueda comprender el porqué de sus actuaciones. En este sentido, la formación y actualización constante le permite reconocer y ampliar su acervo conceptual, y así establecer conexiones entre las bases teóricas, las experiencias de otros y su propio contexto, esto lo hace un constante evaluador de procesos y por ende generador de cambios.

En esta línea, la introspección que realizaron los docentes alrededor de la enseñanza de la comprensión de lectura permitió reconocer la concepción de lectura que se tenía y cómo esta noción influyó e influye en el desarrollo de sus prácticas. Desde esta reflexión se pudo determinar que en las aulas existía una forma tradicional de abordar la comprensión de lectura, pues esta era entendida como la capacidad para recordar datos explícitos del autor y, los mecanismos para determinar este tipo de comprensión, se limitaban a la formulación de cuestionamientos que poco evidenciaban la interpretación real que hacía el estudiante.

Con esta perspectiva, reflexionar en torno al proceder como maestro en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura y cotejarlo con discursos teóricos, le permitió al docente reconocer las concepciones sobre las que sustentaba su accionar pedagógico; entonces, al interpretar su práctica de enseñanza permitió que se generaran transformaciones en su propio pensamiento y pudiera dilucidar que leer es una acción compleja que involucra el saber del lector, quien dota de sentido la lectura y lo relaciona con su contexto para generar comprensiones, en palabras de Smith (2004) “ La esencia de la lectura es descubrir su sentido”(p.81). A partir de este reconocimiento, las prácticas de aula se transforman en ambientes de aprendizaje enriquecidos por acciones que propician un diálogo entre lector, texto y contexto, para conducir al estudiante a una lectura crítica que trasciende los cuestionarios de carácter literal que se propone en la escuela.

Para determinar lo anterior, la investigación acción desarrollada a través de los ciclos de reflexión, constituyó una herramienta relevante en el quehacer pedagógico durante el proceso de investigación, ya que permitió la introspección constante del docente, quien evaluaba su accionar como maestro para identificar aciertos o fallos y, a partir de estos, planeaba mejores maneras de enseñar. En consecuencia se podía hacer una intervención más propicia en el aula con mayor disposición para observar detalladamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que tenían lugar en la clase, escuchar las interpretaciones de sus estudiantes, y así obtener datos relevantes para que a través de la sistematización de los mismos se pudiera: evaluar, compartir experiencias con los compañeros investigadores y reflexionar con sus pares académicos respecto al cómo ser un generador efectivo de procesos de comprensión, en este caso particular de la investigación, de comprensión de lectura .

De acuerdo con las reflexiones realizadas, se reconoció la manera en que los docentes llevaban al aula el saber científico y lo transformaban en saber enseñable: Trasposición Didáctica

(Chevallard, 1985). Se pudo determinar que en las dinámicas de la comprensión de lectura no bastaba con enseñar la dicción correcta y afinar la habilidad para leer con buena entonación y velocidad, además se debían promover acciones que fortalecieran los procesos de pensamiento necesarios para que los estudiantes logaran hacer interpretaciones más profundas. A su vez, se reconoció que el conocimiento didáctico del contenido era fundamental para proponer acciones en el aula que propiciaran la lectura crítica, sin limitarse a la transmisión de conocimiento disciplinar que, si bien es importante, debe llegar por caminos más significativos a las aulas, de tal manera que el docente ya no solo esperaba que sus alumnos dieran cuenta de aspectos gramaticales y estructurales de la lectura, o del aprendizaje de corrientes literarias, sino que generó ambientes donde los aspectos teóricos cobraban sentido para los estudiantes, asimismo se lograron comprensiones que apuntaban a promover la comprensión de lectura. Respecto al conocimiento didáctico del contenido relacionado con la lectura, Lerner (2001) afirma que:

La escuela tiene la finalidad de comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad. Para hacer realidad este propósito, el objeto de conocimiento - el saber científico o las prácticas sociales que se intenta comunicar- se convierte en objeto de enseñanza. Al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican: es necesario seleccionar algunas cuestiones en vez de otras, es necesario privilegiar ciertos aspectos, hay que distribuir las acciones en el tiempo, hay que determinar una forma de organizar los contenidos. La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo. (p. 51)

En concordancia, se pudo concluir que, para crear estrategias de comprensión de lectura eficaces, se hace necesario tener un conocimiento didáctico del contenido, de tal suerte que las instrucciones tradicionales, que poco aportan a la formación de lectores críticos se reduzcan, y se

incrementen prácticas de enseñanza significativas que motiven además de la lectura literal, la lectura inferencial y crítica.

En este orden de ideas, la planeación constituyó un elemento relevante que retrata la metodología y visiones que tiene el docente con relación a los procesos de comprensión de lectura. Es por ello que esta se transforma simultáneamente cuando se modifican los saberes del maestro.

Con base a lo anterior, el enfoque de la EpC construido sobre las ideas de Perkins y sus colegas del proyecto Cero, aportaron herramientas importantes que permitieron pensar la práctica de enseñanza en términos de desempeños, cuyas metas propendieran por el desarrollo de pensamiento y la capacidad de flexibilizar el conocimiento en el marco del trabajo en los niveles lectores como impronta de este proyecto. Respecto a lo anterior, Perkins (2002) afirma que: “La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe” (p. 74). Así pues, las planeaciones que desembocan en prácticas limitadas al fortalecimiento de la memorización de datos explícitos y acciones rutinarias y descontextualizadas, con el aporte de la EpC, se convirtieron en unidades de comprensión que proyectaban la lectura como una acción con sentido, de tal manera que con cada desempeño propuesto se fortalecían las diversas habilidades de pensamiento que promocionaban la comprensión de lectura en los estudiantes.

En concordancia, las planeaciones de prácticas lectoras ideadas desde la EpC, dieron un nuevo significado a los retos lectores que se pretendían alcanzar en las aulas, pues el objeto de la enseñanza de la comprensión de lectura fue crear estrategias que tuvieran sentido para los estudiantes, al suceder esto, los estudiantes estuvieron en capacidad de sentar una posición frente a lo que descubrían en el texto, y no solo limitar la comprensión a la recuperación de datos. En palabras de Lerner (2001):

Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura. Por considerarla una mera obligación escolar, significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo o bien -y esto es Igualmente Importante- produzca el placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos. (p. 40).

En este orden de ideas, el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión posibilitó la lectura de una forma significativa y consciente. De allí que la experiencia lectora en general inicia con la exploración de los saberes de los estudiantes y, a medida que se desarrollan los desempeños de comprensión, se establecen relaciones, se hacen interpretaciones, conjeturas, predicciones, e inferencias que le permiten a los estudiantes confrontar sus saberes previos con la lectura y así asumir una postura en favor de la participación efectiva del estudiante.

Del mismo modo, las planeaciones diseñadas desde el enfoque de la EpC fueron propicias para desarrollar estrategias de comprensión de lectura que fortalecieran los niveles de lectura inferencial, literal y crítico. En esta medida, las estrategias antes, durante y después de la lectura soportadas en Solé (2011) permitieron afirmar que la comprensión no se mide al final de la lectura, mediante pruebas descontextualizadas, sino que es una experiencia que inicia antes de adentrarse en el cuerpo del texto y de la que se va dando cuenta en todo momento.

Por ello, las predicciones a partir de títulos, imágenes, palabras o estructuras textuales, fueron un primer intento de comprensión en las que cupo la posibilidad de crear hipótesis desde los conocimientos previos del lector, de tal modo que las estrategias propuestas antes de la lectura constituyeron una experiencia que resignificaba el acto lector. En términos de Smith (2004) citado en Salmon (2009): “El acto de leer requiere que el lector haga predicciones e

interpretaciones sobre el mensaje del escritor y es ahí cuando entran en juego los conocimientos previos, el vocabulario los intereses y las emociones” (p. 83). Acorde a esta perspectiva, las actividades antes de la lectura generaron expectativa y predispusieron al lector a la comprensión del texto.

Las estrategias de comprensión durante la lectura hicieron posible que los estudiantes confrontaran las hipótesis que han formulado y, a su vez, efectuaran inferencias que lo llevaran a realizar comprensiones. Durante la lectura surgían nuevas predicciones que se iban comprobando a medida que avanzaba en el ejercicio lector, de igual manera se podía reconocer la información que no era clara e identificar aquello que le impedía comprender. Con esto, y de la mano de las pertinentes explicaciones de los docentes, era factible construir una interpretación global del texto.

Por lo anterior, se hizo relevante que fueran los mismos estudiantes quienes interrogaran el texto, en palabras de Jolibert (2002) esto implica que: Leer es interrogar un texto, es decir construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza, y de estrategias pertinentes para articularlas. No se trata de un educador haciendo “preguntas de comprensión” sobre un texto, son los niños que “interrogan” a un texto para elaborar su significado. (p.3). En esta medida, durante la lectura se hizo necesario reconocer las pistas que en ella aparecían, por ejemplo, subtítulos imágenes y otras marcas textuales que generan interrogantes en el lector, de tal suerte que fuesen los estudiantes quienes, en su inquietud por comprender, formularan sus propias preguntas con relación a lo que leían.

Bajo esta luz, las estrategias de comprensión después de la lectura, motivaron al estudiante a parafrasear las ideas del objeto de lectura; establecer relaciones con otros textos; identificar la idea global; reconocer la intención comunicativa mediante el uso de diferentes herramientas que

le permitieran plantear sus comprensiones (organizadores gráficos); y, finalmente, asumir una postura de tal manera que se diera pie a lectores críticos.

Por su parte, la evaluación formativa que se propone en el enfoque de la EpC, permitió el seguimiento con fines de aprendizaje, en el que la retroalimentación constante permitió superar las dificultades y, por ende, avanzar durante el proceso. De modo que se hizo imprescindible reconocer lo que estaban comprendiendo los estudiantes y, a partir de allí, proponer acciones que los orientaran para así encaminarse hacia la consecución de las metas de aprendizaje propuestas.

De mano con lo anterior, las rutinas de pensamiento formuladas por Ritchhart y Perkins, (2008), en el proyecto denominado: Pensamiento Visible, fueron una herramienta que permitió visualizar el pensamiento de los estudiantes, reconocer lo que estaban o no comprendiendo y activar sus saberes previos, con el fin de entender aspectos antes de la lectura que les facilitara adentrarse a su comprensión. Así lo afirma Salmon (2009) “Mediante el uso de estrategias cognitivas se pretende ayudar a los estudiantes a activar sus conocimientos previos y desarrollar su vocabulario facilitando la comprensión de los textos” (p.63). En esta medida, las rutinas de pensamiento fueron estrategias de pensamiento que impulsaron al lector a cuestionarse, a interrogar el texto e indagar entre letras para ampliar su saber. Lo anterior puso en manifiesto la participación efectiva del lector que dialoga con el texto, lo interpreta, comprende y toma distancia para evidenciar su punto de vista.

Así mismo, las rutinas de pensamiento posibilitaron lo que Ritchhart (2008) llama: *diálogo de pensamientos* que es la manera de comunicar a otros sus saberes y experiencias. Con esta estrategia de visualización del pensamiento, se logró aprender del otro, conocer otras interpretaciones y cotejarlas con los saberes individuales, logrando lo que Vygotsky (1978) propone con la *zona de desarrollo próximo*. Así, las prácticas que se limitaban a los ejercicios de la lectura silenciosa se ampliaron de tal suerte que se construyeron comprensiones en colectividad.

A su vez, las rutinas en mención permitieron tomar conciencia del propio pensamiento, en la medida que permitieron reconocer las transformaciones que experimenta la mente mientras se avanza en la lectura, y percibir aquellos aspectos que contribuyen para que eso ocurra. En esta medida, se adquieren las habilidades metacognitivas que le permiten regular sus comprensiones. En palabras de: Ritchhart (2008), citado en Salmon (2009). “Al documentar las reacciones de los niños, el adulto hace visible el pensamiento de ellos; y cuando este está a disposición de los mismos niños, promueve procesos metacognitivos que ayudan a los niños a aprender a aprender” (p.68). De acuerdo con esto, las rutinas de pensamiento fueron herramientas que posibilitaron el conocimiento del propio pensamiento y motivaron al estudiante a revisar sus interpretaciones y reflexionar sobre el pensamiento que generó determinadas comprensiones.

En otro orden de ideas, la investigación realizada desde el enfoque cualitativo, mediante el diseño de investigación acción, promovió la reflexión constante de los docentes en la medida que teoría y práctica confluyeron, con el fin de buscar explicaciones o causas de las situaciones que rodean el proceso de comprensión de lectura de los estudiantes, y así lograr intervenciones contextualizadas que posibilitaran el mejoramiento en los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento. En este caso particular, se efectuó la intervención pedagógica a través de lecturas que fuesen cercanas al estudiante, pero que no por ello, perdieran la rigurosidad y las características de formación que requiere un alumno a determinada edad. De igual manera, el contexto incidió en el proceso de investigación, toda vez que propiciar en los alumnos el deseo por leer no fue una tarea sencilla, ya que todo lo que los rodea es opuesto casi que a cualquier empresa académica, sin embargo, esta comunidad (La Pradera) se caracteriza por darle preponderancia a lo funcional, a lo práctico, de allí que los ejercicios lectores en variadas oportunidades concluyeron en actividades que tuvieran algún tipo de repercusión tangible e inmediata, es decir, en productos que ellos pudieran ver y les fueran palpables; no obstante, en el

camino descubrieron que estos no eran más que pequeñas pruebas de que algo estaba cambiando en ellos, de que la lectura estaba surtiendo efecto en sus pensamientos, esto último si imponderable hasta cierto punto, pues como lo afirma Lerner (2001) la lectura como la escritura no son acciones que se puedan medir de forma evidente.

En virtud de lo anterior, la reflexión desde y sobre la pedagógica, exige del maestro comprender su propia práctica y el contexto que la circunda, con el fin de asumir de forma crítica la labor docente y así reelaborarla de tal manera que sea progresiva y enriquecedora. Para ello, se hace necesario sistematizar y compartir experiencias con pares académicos para la construcción de saber pedagógico, lo cual da pie para el siguiente apartado que aborda las incidencias de la investigación a nivel institucional.

Aporte de la investigación a la institución educativa departamental la pradera

Un aporte esencial que ha brindado el proyecto investigativo a la comunidad educativa ha sido la concepción del énfasis, lenguaje para la vida, conjugado este en un proyecto institucional: Lectura, Escritura y Oralidad para la vida (LEO), iniciativa que nació a partir de la necesidad de generar un apropiación acerca de la importancia que la lectura tiene como eje que transversaliza todas las áreas del conocimiento, haciendo de esta un pilar fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además tiene por objetivo permear y tener injerencia en la vida no solamente del estudiantado sino también de los profesores y padres de familia. El estudiante apropia la lectura como una ventana que lo acerca a la comprensión de temas que desde la academia se le proporcionan, además a campos desconocidos que surgen a partir de la acción lectora, lo cual decanta en fortalecer su constructo como individuo que hace parte de un colectivo social. Por otra parte, el núcleo familiar de los estudiantes cuyo nivel de alfabetización es escaso, se beneficia en tanto el estudiante se convierte en un puente capaz de transmitir conocimiento a

su familia. Hay allí un impacto social, del cual en este momento no se podrá dar cuenta, pues sus efectos desbordan los alcances de la presente indagación pedagógica.

Es preciso acotar que dicho proyecto institucional (LEO), cuenta con el liderazgo de los mismos tres docentes que efectuaron la investigación, pues entendieron que la transformación de la práctica de enseñanza sucede como un acto circunscripto, propio del fuero interno del maestro, pero que trasciende en la medida que sus alcances vayan más allá su propia aula, por tal motivo, es que han creado y se han apersonado de este tipo de iniciativas a nivel institucional.

Por otro lado, el proyecto investigativo a partir de la socialización en la comunidad educativa, genera en los pares docentes un diálogo continuo acerca del papel que la lectura juega en los procesos académicos de la institución y de la concepción que sobre esta se tiene, brindando, además, posibles herramientas y estrategias desde la discusión para el fortalecimiento de los procesos lectores en los diversos espacios académicos.

Como aporte adicional, emergente puesto que no se tenía dentro de los presupuestos, se puede dar cuenta que existe un nuevo clima entre los pares académicos de la institución, pues se han entablado diálogos en torno al cómo, por qué y de qué manera enseñar la lectura en sus respectivas disciplinas. Los docentes investigadores han propiciado una serie de dinámicas alrededor de la lectura durante los últimos encuentros pedagógicos, en los cuales no solo se ha apuntado a las formas de hacer del acto lector una realidad del salón de clases, sino que también se ha propendido por incentivar la lectura de textos de calidad. Se transforma la práctica a la vez que se logra impacto institucional.

Este ejercicio en particular, se realizó con los docentes de la institución, consistió en pedirles que leyeran previamente *El Túnel* de Ernesto Sábato, y sobre dicha lectura se realizaron una serie de indagaciones en el marco de una jornada pedagógica. El profesor encargado y promotor de la dinámica, fue el licenciado Nelson Bogotá, investigador de este proyecto. Esto reafirma el hecho

de que el trabajo tuvo una incidencia que fue más allá de los propios maestros involucrados, permeó a los estudiantes y entró a modificar lógicas anquilosadas en cuanto a la concepción que de la lectura se tenía.

5.2 Limitaciones y recomendaciones

Sobre las limitaciones se ha hecho somera, pero precisa mención a lo largo de los distintos apartados que componen el presente documento, sin embargo, a continuación, se propone sintetizarlas y compaginarlas con recomendaciones que pueden contribuir a que el proyecto investigativo siga trascendiendo los tiempos delimitados para su elaboración.

Una dificultad constante, como se ha reiterado, fue el contexto, ya que este era completamente ajeno a procesos lectores, entonces, propiciar el afán por este ejercicio en los estudiantes fue -y de seguro seguirá siéndolo por un buen tiempo más- una empresa por momentos ingrata, toda vez que los avances que se hacen frente a este respecto, no siempre tienen los resultados que el profesor espera. Esta renuencia es inevitable cuando ya se ha llegado a ciertos niveles de la educación, no obstante, hay formas que quizá puedan aminorar estos efectos negativos, por ejemplo, incentivar más acuciosamente la lectura en los grados primarios, hacer de esta un imperativo, una necesidad de aprendizaje y enseñanza, pero valga aclarar, no solo el trabajo en los rubros formales del ejercicio lector, sino intentos que promuevan la lectura profunda sin importar la edad del educando.

Si esto se logra, si se suscita la lectura efectiva desde grados pequeños y se reafirma en los cursos superiores, seguramente esta se va a volver una acción natural al estudiante, va a entrar a hacer parte de su estructura de pensamiento y de su diario acontecer, entonces, ellos, como parte del contexto, van a incidir favorablemente en su transformación.

Otra limitante, en este caso desde la dimensión de enseñanza, fue la elección del material de lectura, pues se supeditan los textos a lo que el profesor presume es el nivel de los estudiantes, esto redundaba en que se eligen documentos de poca profundidad, a los que resulta muy difícil aplicarles procesos lectores efectivos, sin embargo, en este proyecto se descubrió que los estudiantes son capaces de grados de criticidad de acuerdo a su nivel de aprendizaje, esto implica que están aprendiendo, por tanto el reto es exponerlos a elementos que les representen un desafío, no hay que temerle a confrontar a los alumnos con textos que les exija, que los cuestione y los trastoque, todo lo contrario, hay que llevarlos por el camino incomodo pero orientado, por la senda del descubrimiento, esto, a la larga, puede generar satisfacciones que les allanen el camino hacia nuevas metas.

En otro orden de ideas, una dificultad constante en la realidad escolar -que también limitó el proyecto investigativo- fue la ocasional imposibilidad para sincronizar los tiempos de la institución educativa como entidad del gobierno, con los tiempos en el aula, es decir que los proyectos que se emprenden al interior de los salones de clase de acuerdo a pretensiones y objetivos de los maestros, normalmente riñen con los calendarios escolares, haciendo de la labor académica una carrera de obstáculos. Para el caso particular de este trabajo, muchas veces se vio trastocado el cronograma del colegio en términos de temáticas y logros, pues el desarrollo de la intervención pedagógica exigía un devenir destino, pensado para las necesidades de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes y el maestro, y no para las demandas académicas externas. En contraste a esta realidad, se recomienda trabajar con calma, centrarse en los objetivos y no descuidarlos por la premura de los tiempos, ya que la consecución de una meta no es tarea de un día o dos, ni siquiera de un par de meses, es una empresa que por momentos puede antojarse quijotesca, pero cuyos resultados no son ponderables a corto plazo.

A manera de cierre

En suma, la responsabilidad que se tiene como educadores garantes de procesos eficaces de enseñanza, en este caso particular, de dinámicas lectoras, convoca a que el primer buen lector sea el docente, con esta condición, se espera que se puedan generar una infinidad de dispositivos que lleven la lectura al aula de forma más contundente. A partir de esta perspectiva, el cambio en el quehacer pedagógico se construye con dos elementos fundamentales: la práctica (tanto en el espacio académico como en el rubro particular) y la teoría (como posibilidad de constante enriquecimiento a través de referentes que validan o contravengan lo que se está haciendo en el aula). Es por ello que el docente investigador de su propia práctica indaga y descubre nuevos caminos que, al ser contextualizados en su entorno real, se pueden convertir en herramientas creadoras.

Esto obliga a que el profesor sea más introspectivo, circunspecto frente a su quehacer como maestro. Entonces, en este caso puntual, la comprensión de lectura y la lectura crítica no son solo una habilidad que se va a desarrollar en el estudiante, sino que, por inercia de las fuerzas, va a calar en la mente del profesor. No en vano, el docente marca el compás de lo que en el aula se logre o no; es una suerte de compositor pedagógico que pone en marcha la pieza musical aprendizaje-enseñanza-pensamiento, pero no lo suelta ni se desentiende, al contrario, sigue a la par de esta, efectúa las modificaciones cuando hace falta, reflexiona sobre la marcha y cambia con miras siempre a la optimización, y, una vez ha culminado el *movimiento*, si es que tal virtud tiene lugar dentro de la imperecedera labor docente, evalúa la creación interpretada, pule las fallas y pone de nuevo en marcha el engranaje *musical*, con la seguridad de haber mejorado con respecto a su última interpretación.

6. Referencias bibliográficas

Ausubel, D., & Novak, J. &. (2003). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Botia, A. B. (1993). "Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, (16), 113-124.

Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. 2003;(32): 113-32.

Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. *Lectura y vida*, revista latinoamericana de lectura, 22(1), 6-23.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de cultura Económica. Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, revista latinoamericana de lectura, 22(1), 6-23.

Condemarín, M. y Medina, A. (2000). Evaluación Auténtica de los Aprendizajes: Un medio para mejorar competencias en lenguaje y comunicación. Santiago: Editorial Andrés Bello.

De Barón, G. S. A. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232.

Chaves, L. G., & Romero, R. F. (2013). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Panorama*, 5(9).

Chevallard, Y. (1988). Sobre la teoría de la transposición didáctica: Some introductory notes. In *International Symposium on Research and Development in Mathematics*, Bratislava, Czechoslovakia.

Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México: McGraw Hill.

Dimaté, C., & Correa, J. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje para el quinto ciclo. SED. Bogotá.

Dewey, John. (1989). *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona- España: Editorial Paidós.

Dubois. M.E. (2011). *La lectura en la formación y actualización del docente. Comentarios sobre dos experiencias*. Legenga. Nueva Etapa, 15 (12), 64-79. Recuperado de <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/733/1488>

Ellery, V. (2005). Un aula de lectura y escritura comprensiva e integradora. *Lectura Y Vida*, 26(1), 38-52.

Elliott, J. (2000). *La investigación- acción en educación*. (4ª Ed.). Madrid: Morata.

Flatts, M., Manzi, J., Polloni, M. D., Carrasco, M., Zambra, C., & Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: UNESCO.

Flórez Romero, R., Arias Velandia, N., & Guzmán, R. J. (2006). *El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura*. Educación y educadores, 9(1), 117-133.

Flórez Romero, R., Arias Velandia, N., & Guzmán, R. J. (2009). *Comunicación, lenguaje y educación: una mirada desde las teorías de la complejidad*. Folios, (30), 25-38.

Gordillo Alfonso, A., & Flórez, M. D. P. (2009). Los niveles de comprensión de lectura : hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes universitarios. Actualidades pedagógicas, 1(53), 95-107.

Guzmán R, (2014) Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula. U. de la Sabana Chía. Colombia.

Hernández, R. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta Edición. México: McGraw Hill.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill

ICFES (2014-2016). *Reporte Histórico Comparativo grados tercero, quinto y noveno*. Recuperado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>
x

ICFES (2016) *Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° 2016*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3-5-y-9/documentos>

ICFES. (2016). *Boletín saber en breve. 15 edición*. Recuperado en <http://www2.icfes.gov.co/divulgaciones-establecimientos/boletin-saber-en-breve/publication/edicion-15-boletin-saber-en-breve/15/direct>

IED La Pradera. (2017) *Proyecto educativo institucional IED la pradera*. Recuperado de: <http://colegiolapradera.jimdo.com/pei/>, el 13 de junio de 2017

Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores y productores de textos. Chile, Hachette.

Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación. El comunicador popular. La Habana: Editorial Caminos.

Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Lerner, D. (2008). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

March, A. F. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 8(1), 11.

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Lineamientos curriculares de castellana*. Bogotá. D.C., Colombia.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2011). *La Enseñanza de la Lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Investigación Red Eurydice

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Reporte de excelencia. Índice Sintético de Calidad Educativa*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402>

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá. D.C., Colombia.

Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. Contextos educativos. Revista de educación, (15), 79-92.

Montenegro, M. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión de lectura en niños. Zona Próxima, (11), 134-143.

Restrepo, B. (1997). Investigación en educación. Programa de Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: ASCUN-ICFES.

Parra, C. (2009). *Investigación-acción y desarrollo profesional*. Educación y educadores, 5, 113-125.

Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Perkins, D., & Blythe, T. (1994). *Ante todo, la comprensión*. Educational Leadership, 51(5), 4-

Perrenoud, P. (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Graó.7.

Restrepo, B (2008). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, 7, 45-55.

Romero, R. F., Pacheco, M. C. T., Rodríguez, Í. A., Güechá, C. M., Bohórquez, S. M., & Vanegas, C. P. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. Forma y función, (18), 15-44.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Rosenblatt, L. M (1978). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En: Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. (1996). Buenos Aires, Argentina: Lectura y

Vida. Recuperado de https://issuu.com/cslozano/docs/rosenblatt_la_teor_a_transaccional/52

Salmon, A. (2014). Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura. RJ Guzmán. *Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula*, 73-105.

Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. 1ra edición. México: Editorial Trillas.

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

Solé, I. (2012). Comprensión de lectura y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, num. 59, p. 43-61.

Stone, M., & Martha, C. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Torres, J., & Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 141-149.

Unesco, (2009) *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Salesianos impresores S.A Santiago. Chile

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (Antología de textos escritos entre 1929 y 1934)*. Barcelona. España.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

Zubiría, S. (2014). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: fundamentos lineamientos y estrategias*. Bogotá: Editorial Magisterio

Zarate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. Trabajo final del máster en Lingüística y aplicaciones tecnológicas Especialidad en aprendizaje de lenguas Universidad Pompeu Fabra.

7. Anexos

Anexo 1. Café Mundial

CONCEPTUALIZACIÓN DE LECTURA DESDE LA EXPERIENCIA DEL DOCENTE	
Experiencia personal	<p>Impuesta: universidad colegio. Superación personal/espirituales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo sólo lo que escribo. <p>Ejemplo y competencia. Interesante y agradable/emoción. Motivación (amor, periódico, terror...) vs obligación (temas filosóficos).</p>
Experiencia cotidiana	<p>Lectura diaria adaptada al contexto del profesor y del estudiante. Lectura en casa. Lectura por la mañana (libro cada niño). Lectura comprensiva. Lecturas agradables (autor tradición).</p>
Experiencia en el aula	<p>Lectura en voz alta (individual y colectiva). Comprenden más cuando se lee colectivamente. Análisis y contextualización de textos. Acercar al conocimiento. Lectura en voz alta/ Lectura mental. Palabra, imágenes, gráficos. Como estrategia de introducción/ motivación. Libros seleccionados desde el gusto. Lectura emotiva. Sacar enseñanzas. Hábito lector.</p>
CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES v/s TEORÍA	
Se usan los sentidos para interpretar, analizar, reflexionar y comprender símbolos. Dichos símbolos no son sólo escritos, sino que también se pueden encontrar en imágenes, audios, videos, movimientos, comportamientos.	<p>Paralelo con el referente teórico</p> <p>Es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (...) un acto de construcción en el que quien lee pone en juego su recorrido, sus saberes y sus intereses para dar sentido a aquello que encuentra en el texto. Tomado de lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1998, p.11)</p>

<p>Este proceso requiere una decodificación, que permite al lector forjar una visión del mundo que puede compartir con sus interlocutores y con sí mismo. Es un dialogo con el entorno.</p>	<p>Así como se mencionó para la escritura, la lectura se considera como una práctica sociocultural, lo que nos llevaría a considerar también una idea de prácticas vernáculas y formales. Las primeras están relacionadas con la gran diversidad de textos verbales y no verbales que se leen cotidianamente: un aviso en el periódico, una valla publicitaria, la cantidad de calorías que contiene un chocolate, los mensajes de texto de los celulares, los blogs, la carta en un restaurante, los avisos que indican vías en construcción, en fin, todo aquello que nos encontramos en el transcurrir diario de nuestras vidas. DIMATÉ, C. & CORREA, J. I. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo.</p>
---	--

CAFÉ MUNDIAL –PREGUNTAS-

<p>¿Cómo aplica la literatura en su quehacer pedagógico?</p>	<p>Palabras de los profesores</p>	<p>Construcción del concepto desde las percepciones del profesor</p>
	<p>Científica tecnológica Diferentes tipos de texto Literatura infantil Desde el contexto/ del entorno Posición e interés Desde los clásicos Desde el saber disciplinar Desde la experiencia de los estudiantes Situaciones problemáticas Desde los autores colombianos Artículos deportivos cotidianos Conocimiento básico de los signos Producciones de estudiantes</p>	<p>No hay una concepción clara sobre lo que es literatura y cómo esta tiene lugar en las diferentes áreas del conocimiento. Así mismo, resulta complejo pensar en una adecuación de lo literario desde el contexto, desde las expectativas del estudiante y desde los propósitos del docente. Sin embargo, hay algunos aspectos claros que se saben deben ser tenidos en cuenta con miras a que la literatura ocupe un lugar fundante en el proceso de construcción de conocimiento, como que las lecturas se deben plantear de acuerdo al contexto del estudiante, debe apelar a la experiencia de ellos, debe motivar e interesar de acuerdo a los gustos y a las necesidades de aprendizaje.</p>

REFERENTE TEÓRICO: LITERATURA EN EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA

Para nuestro objeto, busquemos extender hacia la literatura el sentido de las palabras de Abad, por cuanto define la literatura como aquella construcción simbólica que dice lo que todos pensamos pero que solo unos cuantos pueden expresar de una manera tan especial que pareciera algo diferente, construcción que no es otra cosa que arte mismo. Quien con las palabras construye obras que expresan la belleza y producen (en quien escucha o lee) una multiplicidad de emociones que van más allá del sentir cotidiano, es un artista de la palabra, es un literato.
DIMATÉ, C. & CORREA, J. I. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo.

Anexo 2. Encuesta a docentes de primaria y bachillerato de la IED La Pradera.

ENCUESTA A DOCENTES IED LA PRADERA

La siguiente encuesta tiene el objetivo de conocer su percepción en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

Nombre (opcional) _____

Título profesional _____

Nivel de enseñanza: primaria ____ bachillerato ____ directivos__

Por favor marque con una x la opción que considere pertinente.

La lectura es la capacidad para interpretar signos lingüísticos.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

La lectura es una acción en la que se procura la buena dicción y entonación.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

La lectura es un proceso transaccional

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

La alfabetización y la lectura son sinónimos porque procuran el aprendizaje del lenguaje escrito.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

La comprensión de lectura es un acto que permite acceder al código escrito.

a. Muy de acuerdo

b. De acuerdo

c. En desacuerdo

Entre mayor sea la capacidad para recuperar información del texto mejor será el nivel de comprensión de lectura.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Se evidencia comprensión de lectura de los estudiantes cuando están en la capacidad de dar cuenta de elementos del texto, como personajes, tiempo y espacio.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Los estudiantes con un buen nivel de comprensión de lectura demuestran destreza para memorizar datos que les presenta el texto.

a. Muy de acuerdo

b. De acuerdo

c. En desacuerdo

Un aprendizaje significativo de la lectura, promueve actividades lúdicas que fortalezcan la capacidad para leer de forma rápida y fluida, de esta manera se garantiza la comprensión.

a. Muy de acuerdo

b. De acuerdo

c. En desacuerdo

Los estudiantes de La IED La Pradera presentan dificultad en su comprensión de lectura .

a. Muy de acuerdo

b. De acuerdo

c. En desacuerdo

¿Qué es para usted leer?

_____ Escriba brevemente una acción de lectura que realiza en sus clases con sus estudiantes

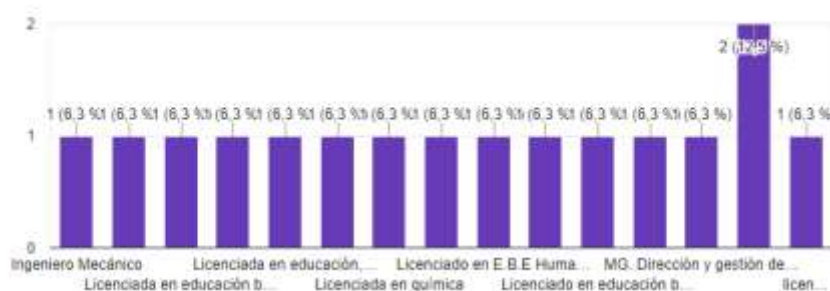
Anexo 3. Análisis de resultados de encuesta a docentes

ENCUESTA A DOCENES 3 DE MARZO DEL 2017

Percepción que existe en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la IED La Pradera

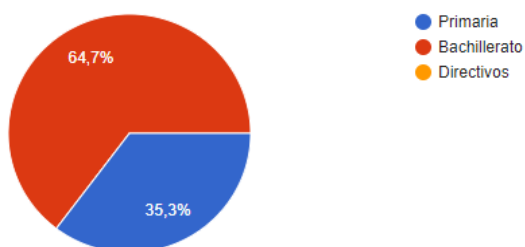
Título profesional

16 respuestas



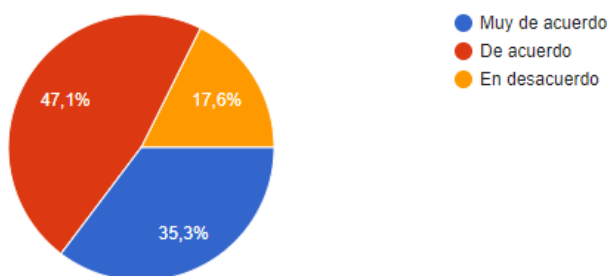
Nivel de enseñanza

17 respuestas



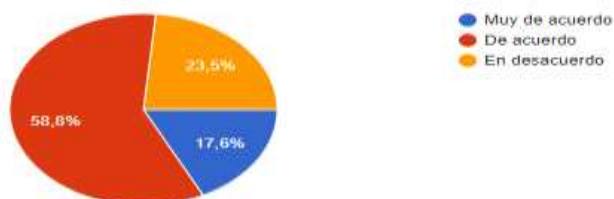
1. La lectura es la capacidad para interpretar signos lingüísticos

17 respuestas



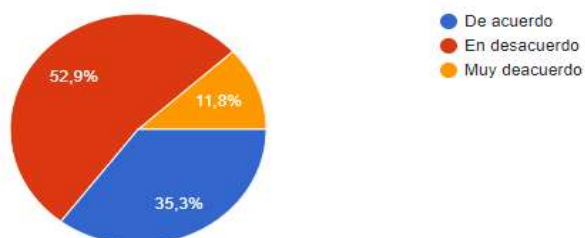
2. La lectura es una acción en la que se procura la buena dicción y entonación

17 respuestas



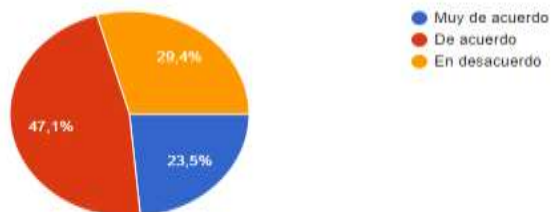
3. La lectura es un proceso transaccional

17 respuestas



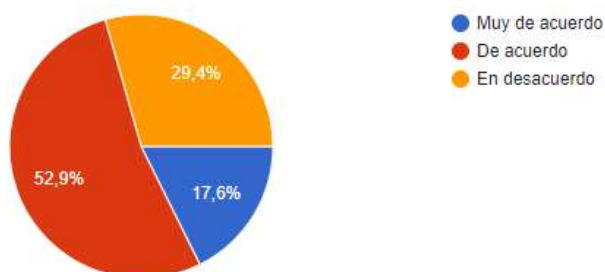
4. La alfabetización y la lectura son sinónimos porque procuran el aprendizaje del lenguaje escrito

17 respuestas



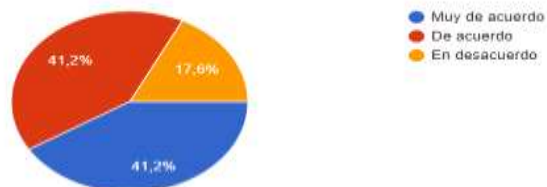
5. La comprensión de lectura es un acto que permite acceder al lenguaje escrito

17 respuestas



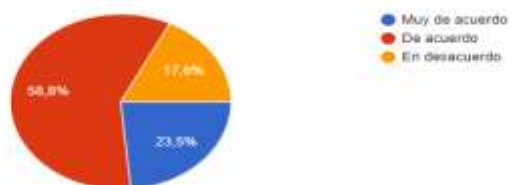
6. Entre mayor sea la capacidad para recuperar información del texto mejor será el nivel de comprensión de lectura

17 respuestas



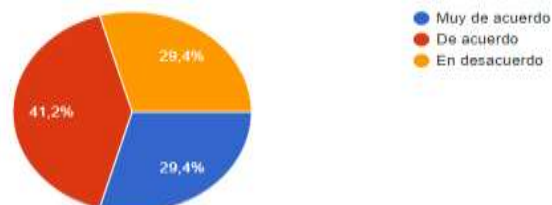
7. Se evidencia comprensión de lectura de los estudiantes cuando están en la capacidad de dar cuenta de elementos del texto, como personajes, tiempo y espacio

17 respuestas



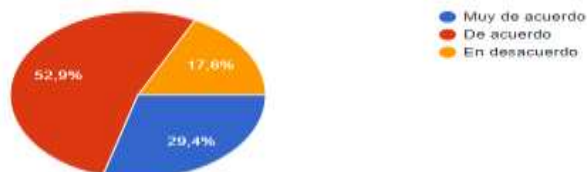
8. Los estudiantes con un buen nivel de comprensión de lectura demuestran destreza para memorizar datos que les presenta el texto

17 respuestas



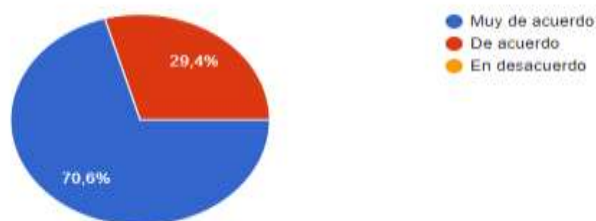
9. Un aprendizaje significativo de la lectura, promueve actividades lúdicas que fortalezcan la capacidad para leer de forma rápida y fluida, de esta manera se garantiza la comprensión

17 respuestas



10. Los estudiantes de la IED La Pradera presentan dificultad en su comprensión lectora

17 respuestas



11. ¿Qué es para usted leer?

17 respuestas

Comprender un texto o comunicarlo

Interpretar códigos escritos, imágenes para darles sentido.

Leer es un acto muy complejo que implica el desarrollo de distintas sensibilidades y de capacidades analíticas. Leer es un ejercicio semiótico muy complejo

Observar una serie de códigos para interpretarlos, comprenderlos y discernir para sacar conclusiones e ideas en torno al tema

Leer significa ejercer una acción de comprensión de un texto. También símbolos intentando entender el significado

Es la capacidad de relacionar elementos simbólicos y colocarlos en una estructura narrativa que le permiten a uno obtener datos

Comprender y analizar un texto o una lectura

Es un proceso de interpretación, reflexión y análisis de un texto, una imagen, un gráfico, un video, entre otros. Dicho proceso lo desarrollamos los seres humanos para interactuar y acercarnos a una realidad

Es un proceso donde se analiza, reconocen e interpretan eventos

Es un proceso donde se analiza, reconocen e interpretan eventos

la capacidad para entender, comprender y sintetizar el texto.

Es la capacidad de decodificar signos e imágenes.

Decodificar signos para formar palabras.

Leer es articular procesos que determinan la fluidez verbal en el ser humano, es expresar con emoción y sentimientos.

Es la forma de tener contacto con el mundo exterior, bien sea a través del análisis de un texto escrito o pictórico con la expresión de las personas que nos rodean.

Posibilidad de llegar a mundos desconocidos

Interpretar los códigos escritos.

Interpretar un lenguaje determinado para adquirir mayor conocimiento.

12. Escriba brevemente una acción de lectura que realiza en sus clases con sus estudiantes

17 respuestas

Lectura crítica

Realizó talleres de lectura en física. 1 Lectura. 2 Taller de lectura

Realizo ejercicios antes, durante y después de la lectura. Los motivo para que hagan anticipaciones y los estimulo para que enriquezcan su enciclopedia

Lectura corporal en espacios de juego. Escritura de artículos deportivos

Lectura diaria de un texto corto, imagen, caricatura, etc. A través de ejercicios de interpretación

Leer en voz alta novelas gráficas y hablar sobre ellas

Se lee individualmente y luego se socializa entre todos para sacar conclusiones

Lectura de textos; lectura de imágenes, lectura de mapas y gráficos; ejercicios de imaginación, etc.

Desde el área de ciencias se analizan fenómenos físicos y químicos, con imágenes. Los estudiantes interpretan qué ocurre.

Se trabaja el texto todos a aprender desarrollando las habilidades propuestas.

Lectura de textos, historietas, lectura en voz alt, dramatización a partir de una lectura.

Desde el área de ciencias se analizan fenómenos físicos y químicos, con imágenes. Los estudiantes interpretan qué ocurre.

Se trabaja el texto todos a aprender desarrollando las habilidades propuestas.

Lectura de textos, historietas, lectura en voz alt, dramatización a partir de una lectura.

Anexo 4. Formato Instruccional de Planeación Bimestral



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LA PRADERA
SUBACHOQUE CUNDINAMARCA

RUTA PEDAGÓGICA

ÁREA/ ASIGNATURA:	
PERIODO ACADÉMICO:	
ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS	
DBA	
INDICADORES DE DESEMPEÑO	
CONTENIDOS TEMÁTICOS	
ACTIVIDADES Y RECURSOS.	
EVALUACIÓN	

Anexo 5. Rúbricas de evaluación

Rúbricas de evaluación

La presente rúbrica realizada por el investigador se diseñó con el objetivo de evidenciar cómo los estudiantes logran mejorar su comprensión de lectura desde la verificación de los tres niveles de comprensión. El sustento teórico que soporta este instrumento es tomado del texto: Leer y escribir en la escuela algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión de Mauricio Pérez abril (2003) y Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura Lina Gil y Rita Flores

BÁSICO	SATISFACTORIO	AVANZADO
Lectura literal:		
Identifica personajes, pero no reconoce los hechos ni lugares relevantes en el texto. Se dificulta organizar secuencias de imágenes, que den cuenta del orden en que suceden los hechos en el texto.	Identifica personajes, lugares y hechos en textos ilustrados o al escuchar la lectura de los mismos. Pero se le dificulta relatar de forma oral o a través de representaciones gráficas, secuencias sencillas de los hechos que observa o escucha.	Relata con sus propias palabras lo escuchado; recordando las partes importantes del texto y también algunos detalles. Relata el texto que ha observado o escuchado, describiendo los personajes y hechos, siguiendo la secuencia de ideas con elementos del contexto
Lectura inferencial		
Se anticipa a la temática del texto mediante la observación de imágenes o al presentarle de forma oral el título, pero se le dificulta hacer predicciones, para proponer reacciones de los personaje o posibles finales. Se le dificulta identificar las características de los personajes, así como sus emociones y sentimientos. No logra identificar la temática central del texto	Se anticipa a la temática del texto mediante la observación de imágenes o al presentarle de forma oral el título Hace predicciones, para proponer reacciones del personaje durante la lectura o posibles finales del texto. Logra identificar las características de los personajes asignándoles atributos a su personalidad. Se le dificulta identificar conceptos abstractos como: ideas, emociones, sentimientos. No identifica el tema central del texto que observa o escucha.	Anticipa la temática del texto que se va a leer a partir del título e ilustraciones. Predice, a partir de imágenes o frases claves el final del texto. Asigna atributos a los personajes de su historia (malo, valiente, tímido, egoísta, astuto, bondadoso, etcétera). Identifica en el texto conceptos abstractos como: ideas, emociones, sentimientos. Reconoce la temática central del texto.
Nivel crítico intertextual:		
Relaciona hechos de su cotidianidad con el texto, pero se le dificulta dar su opinión en torno al tema.	Comprende el contenido del texto, y lo relaciona con sus vivencias cotidianas, pero no da su opinión respecto a la lectura de textos ilustrados o de la lectura que escucha.	Expresan su opinión, manifestando agrado o desagrado en relación con el texto, fundamentando su respuesta. Opinan sobre lo escuchado y justifican sus apreciaciones. Relaciona la temática del texto con aspectos de su cotidianidad.

(2015).

CRITERIOS	BÁSICO	SATISFACTORIO	AVANZADO
<p>Lectura literal: Reconoce sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto o el significado literal de un símbolo o una imagen, a manera de transcripción.</p>	<p>Hace lectura del código escrito, decodifica palabras en párrafos y oraciones, sin embargo, no localiza información explícita del texto como personajes, lugares o eventos.</p>	<p>Reconoce y evidencia elementos puntuales y explícitos del texto como personajes, lugares y eventos, pero no identifica el significado literal de un gesto o un signo.</p>	<p>Identifica sujetos, eventos y objetos, reconoce el significado de signos o imágenes. Parafrasea lo que ha leído.</p>
<p>Lectura inferencial: Realiza una comprensión global del texto.</p> <p>Reconoce las relaciones y las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales para llegar a conclusiones a partir de la información del texto.</p> <p>Identifica el tipo de texto, dado que reconoce su estructura y función.</p>	<p>Identifica el tipo de texto, pero se le dificulta crear hipótesis para hacer predicciones. No se evidencia una comprensión global del texto.</p> <p>No se evidencia la relación entre las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales para llegar a conclusiones a partir de la información presentada en el texto.</p> <p>Se le dificulta reconocer la organización del texto y hacerlo evidente de forma oral o escrita.</p>	<p>Identifica el tipo de texto y crea hipótesis para realizar predicciones antes y durante la lectura.</p> <p>Se evidencia una comprensión global del texto.</p> <p>Se evidencia la relación entre las partes del texto: (relaciones temporales, espaciales, causales) para llegar a conclusiones a partir de la información presentada en el texto.</p> <p>Se le dificulta reconocer la organización del texto y hacerlo evidente de forma oral o escrita.</p>	<p>Obtiene información para establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto.</p> <p>Comprende el significado global del texto, e identifica el tipo de texto.</p> <p>Identifica la forma como se organiza la información del texto y lo evidencia de manera escrita.</p>
<p>Nivel crítico intertextual: Toma distancia del contenido del texto y asume una posición al respecto (elabora un punto de vista).</p> <p>Identifica la intención del texto (narrativo informativo o instructivo).</p> <p>Reconoce las características del contexto, implícitas en el contenido.</p>	<p>Identifica la intención del texto. Da cuenta de lo que lee, pero no se evidencia sus puntos de vista.</p> <p>No se evidencia la relación de lo leído con su contexto ni experiencias previas.</p>	<p>Identifica la intención del texto (narrar, informar, describir).</p> <p>Da a conocer sus puntos de vista a partir de la temática abordada en los textos que lee. Pero, no se evidencia la relación de lo leído con su contexto ni experiencias previas.</p>	<p>Evidencia de forma escrita y oral las reflexiones y puntos de vista que hace a partir de la idea global del texto, relacionándola con sus propias experiencias y contexto.</p>

ITEM	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Expl	MATRIZ DE VALORACIÓN ESPAÑOL (HUMANIDADES)			
proceso.	explica de ninguna forma el proceso realizado en el laboratorio	explica de forma parcial una parte del proceso.	explica la mayor parte del proceso.	explica en su totalidad el proceso.
Correspondencia gráfica-observación	La gráfica no corresponde a lo observado en la práctica de laboratorio.	La gráfica corresponde mínimamente a las observaciones realizadas en la práctica de laboratorio.	La gráfica corresponde parcialmente a las observaciones de la práctica de laboratorio.	La gráfica corresponde totalmente las observaciones de la práctica de laboratorio.
Claridad en el Diseño	El diseño de la gráfica no es claro en la explicación de los cambios registrados.	La gráfica explica algunos de los cambios registrados.	La gráfica explica la mayoría de los cambios registrados.	La gráfica explica la totalidad de los cambios registrados con claridad.

ITEM	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Resolución de preguntas	Sus respuestas no se relacionan con las preguntas formuladas.	Sus respuestas se relacionan con las preguntas formuladas, pero no las responden.	Sus respuestas tienen total relación con las preguntas formuladas, pero la responden de forma parcial.	Sus respuestas tienen total relación con las preguntas formuladas y las responden en su totalidad
Opiniones	Sus opiniones no se relacionan con el tema en estudio.	Sus opiniones se relacionan con el tema en estudio, pero carecen de argumentación	Sus opiniones se relacionan con el tema en estudio, pero su argumentación es parcial	Sus opiniones se relacionan totalmente con el tema en estudio y su argumentación es acertada.
Lenguaje	Su lenguaje no es acorde con el tema en estudio.	Algunos términos en su lenguaje son acordes con el tema en estudio.	La mayoría de los términos utilizados son acordes con el tema en estudio.	Todos los términos utilizados son acordes con el tema en estudio.
Redacción	No presenta claridad en la redacción de sus opiniones y respuestas.	Presenta claridad en la redacción de algunas opiniones y respuestas.	Presenta claridad en la redacción de la mayoría de las opiniones y respuestas.	Presenta total claridad en la redacción de sus opiniones y respuestas.

Nombre del estudiante: _____ Grado : _____											
Comunicación Oral		B J	B S	A L	S U	Comunicación escrita		B J	B S	A L	S U
<i>Entonación:</i> realiza los cambios de modulación de acuerdo a los requerimientos ortográficos y a la intencionalidad de lo que comunica.						Redacción	<i>Gramática:</i> usa adecuadamente los elementos gramaticales para comunicar ideas, sentires y pensamientos.				
<i>Coherencia:</i> su discurso sigue un orden lógico acorde al tema planteado que facilita la comprensión de lo que comunica.							<i>Coherencia:</i> su composición escrita desarrolla un tema de manera lógica y comprensiva.				
<i>Fluidez:</i> el ritmo al hablar es consistente con la intención comunicativa.							<i>Cohesión:</i> sus enunciados están enlazados de tal manera que permiten el desarrollo de un tema o idea precisa.				
<i>Pertinencia:</i> expresa con efectividad lo que quiere comunicar a su interlocutor.							<i>Contenido:</i> su escrito detona manejo, investigación y profundización en el tema.				
<i>Argumentación:</i> presenta sus ideas de forma clara y precisa; defiende sus puntos de vista y está en capacidad de generar y liderar debates en torno a asuntos académicos.							<i>Argumentación:</i> expone sus ideas de manera clara y precisa, permitiendo un entendimiento de las mismas, además de brindar un espacio para el debate y el diálogo.				
Trabajo en clase					Test escrito						
Formal	Asistencia: asiste puntual y asiduamente a las clases programadas.					En este test se valorará por medio de un examen escrito capacidades tales como: propositiva; lectora (comprensión, interpretación y crítica); escritora.					
	Presentación personal: porta el uniforme de acuerdo a las indicaciones dadas por la institución.										
	Disposición: su actitud es favorable para el desarrollo de la clase.										
	Trabajo: desarrolla los trabajos y actividades propuestas para la clase.										
	Participación: sus aportes a la clase fortalecen las dinámicas académicas y facilitan la comprensión de los temas académicos.										
Autoevaluación: el estudiante valora su trabajo en clase teniendo en cuenta los aspectos dispuestos en la presente matriz.											
VALORACIÓN FINAL:											
Retroalimentación del docente:						Retroalimentación del estudiante:					

Anexo 6. Pruebas Diagnósticas

Prueba de Caracterización del Nivel del Fluidez Lectora de los Estudiantes de Tercer Grado

lectura en voz alta

INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL (LA) DOCENTE o EVALUADOR:

- Trabaje en forma individual con cada estudiante (quien también se denominará lector). Recuerde que el ambiente debe ser tranquilo y amable, lejos del ruido y de situaciones que desvíen al lector de su tarea.
- Tenga un cronómetro listo y en buen funcionamiento.
- Para iniciar el ejercicio, usted debe entregarle al evaluando el protocolo del lector (el texto que el estudiante va a leer), el cual debe tener diligenciado el nombre completo del estudiante, el curso, el año escolar, la hora y la fecha del ejercicio.
- Entregue el protocolo al lector y explíquele que leerá un texto. Debe haber una ficha de registro por cada estudiante. (Los textos deben estar escritos en letra grande y a espacio 1,5)
- Indíquele al estudiante el momento en el que debe iniciar la lectura: "LEE EN VOZ ALTA, LO MEJOR QUE PUEDAS" --INICIA YA-- y ACTIVE EL CRONOMETRO.
- El cronómetro se debe activar una vez el estudiante inicie el proceso de lectura.
- Se espera que el evaluando lea de 85 a 89 palabras por minuto, de ahí que usted como evaluador debe estar muy atento a marcar en la ficha de registro cuántas palabras alcanzó a leer el estudiante en un minuto y señalar los rasgos que caracterizan la calidad de la lectura.
- Al cumplirse el minuto, tome el registro, pero no desactive el cronómetro, deje que el evaluando continúe leyendo el texto hasta terminar. En este caso, el texto tiene 102 palabras; es probable que, para leerlo en su totalidad, el evaluado requiera de más de un minuto para leerlo todo. Ahora bien, si el lector lee o hace el ejercicio más rápido, termina el texto antes del minuto, usted debe detener el cronómetro y registrar el tiempo transcurrido en la casilla correspondiente. Recuerde que el estudiante debe leer todo el texto.
- Mientras el estudiante lee, usted no solo debe estar atento al número de palabras por minuto, sino también registrar los rasgos de calidad. Esta información la debe consignar en las 6 columnas dispuestas para cada rasgo en la ficha de observación del docente.
- Para medir la calidad de la lectura, usted debe ir marcando la manera como el estudiante va tejiendo las palabras o realizando el proceso lector. Usted debe anotar las omisiones, cambios de palabra, las palabras mal pronunciadas, las anomalías de acento, las faltas de pausas, y si hace o no autocorrección.
- Utilice las fichas para calificar la velocidad y la calidad de la lectura en voz alta.
- Si él o la estudiante queda en los niveles lento o muy lento en velocidad, es probable que también quede en las categorías de lectura A o B de rasgos de calidad.

GLOSARIO

-Velocidad de lectura: ¿Cuántas palabras lee el estudiante por minuto?

-Calidad de la lectura: ¿El estudiante lee con fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y utiliza entonación?

Para entregar estudiante (lector)

FICHA DE CALIFICACIÓN DE LO OBSERVADO

-Velocidad: de acuerdo con el total de palabras leídas por minuto, sitúe al estudiante en el rango que le corresponde y mencione las anomalías encontradas.

NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES
RÁPIDO	Por encima de 89	
ÓPTIMO	Entre 85 y 89 palabras	
LENTO	Entre 61 y 84	
MUY LENTO	Por debajo de 60	

-Calidad: Señale con una X la lectura que hace el (la) estudiante según los rasgos y ubique el nivel en el que se encuentra el lector:

RASGO	NIVEL
El (la) estudiante lee lentamente luchando con palabras que deben ser familiares, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo.	A
El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee las oraciones de un texto, palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido.	B
En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación y entonación.	C
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta inflexiones de voz adecuadas al contenido. Respeto las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben menos errores de pronunciación.	D

-SI EL (LA) ESTUDIANTE PRESENTA CATEGORÍAS DE CALIDAD MIXTAS, DEJE LA QUE PREDOMINA Y ACATE LA INSTRUCCIÓN ANTERIOR, SEGÚN EL CASO.

Diseñado por: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Proyectó publicación: Paola García

Revisó: Equipo misional Programa Todos a Aprender

Viviana Cortés, asesora de lenguaje área de calidad, Ministerio de Educación Nacional

Para el (la) docente evaluador

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA

Nombre del (de la) estudiante: _____

Grado escolar: _____

Institución educativa: _____

Día ____ Mes ____ Año ____

Hora de inicio _____ Hora de terminación de la lectura del texto _____

Pídale al estudiante QUE EMPIECE A LEER EL TEXTO EN VOZ ALTA. ACTIVE EL CRONÓMETRO EN EL MISMO MOMENTO EN QUE EL ESTUDIANTE INICIA LA LECTURA. Mientras él o la estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omisiones	Cambios de palabras	Palabras mal pronunciadas	Anomalías de acento	Faltas de pausas	Hace o no autocorrección
Hola, me llamo Albert Einstein	5						
En Italia transcurrió una de las épocas más felices de mi vida.	12						
Pavía, cerca de Milán, era un lugar precioso con una gran plaza y muchos palacios medievales.	16						
Estaba junto al Ticino, un río tranquilo y navegable.	9						
Aquí, mi padre y mi tío habían construido una nueva central de energía eléctrica.	14						
También seguía estudiando matemáticas por mi cuenta, reflexionaba y me hacía preguntas sobre cosas que me inquietaban,	17						
cómo, no sé, por ejemplo,	5						
qué pasaría si uno pudiera cabalgar sobre un rayo de luz	11						
o viajar a la velocidad de la luz, y cuestiones por el estilo.	13						
Total:	102						

Prueba

de

Caracterización del Nivel del Fluidez Lectora de los Estudiantes de

Quinto Grado

lectura en voz alta

Para entregarle al (a la) estudiante**PROTOCOLO DEL LECTOR**

Nombre del (de la) estudiante _____

Grado escolar: _____

Institución educativa: _____

Día ____ Mes ____ Año ____

Hora de inicio _____ Hora de terminación _____

TEXTO:**Los dinosaurios**

Los dinosaurios fueron enormes reptiles que habitaron nuestro planeta durante millones de años. La palabra dinosaurio significa “lagarto terrible”.

Sabemos de los dinosaurios, gracias a los restos fósiles que se han hallado en diferentes partes del planeta. Con la ayuda de la tecnología, se han hecho simulaciones muy reales de estos animales. Gracias a esto, se puede tener una idea de cómo eran estas maravillosas criaturas.

En cuanto a su alimentación, la información más creíble la da la dentadura del animal. Los herbívoros tenían los dientes planos, mientras que los dientes de los carnívoros eran curvos y cerrados. Los carnívoros tenían una cabeza grande y un cuello musculoso. En cambio, los herbívoros poseían cuellos muy largos y de esta manera conseguían alimento en las copas altas de los árboles.

(Tomado y adaptado de: www.dinosaurios.org).

En cuanto a su alimentación, la información más creíble la da la dentadura del animal.	15							
Los herbívoros tenían los dientes planos, mientras que los dientes de los carnívoros eran curvos y cerrados.	17							
Los carnívoros tenían una cabeza grande y un cuello musculoso.	10							
En cambio, los herbívoros poseían cuellos muy largos y de esta manera conseguían alimento en las copas altas de los árboles.	21							
Total								
Observaciones adicionales:								

VELOCIDAD:

Número de palabras leídas al cumplir el minuto _____

Tiempo que le tomó leer todo el texto: _____

FICHA DE CALIFICACIÓN DE LO OBSERVADO

-Velocidad: de acuerdo con el total de palabras leídas por minuto, sitúe al estudiante en el rango que le corresponde y mencione las anomalías encontradas.

NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES
RÁPIDO	Por encima de 124	
ÓPTIMO	Entre 115 y 124 palabras por minuto	
LENTA	Entre 100 y 114	
MUY LENTA	Por debajo de 100	

-Calidad: señale con una X la lectura que hace el niño o la niña, según los rasgos, y ubique el nivel en el que se encuentra el lector:

RASGO	NIVEL
El niño o niña lee lentamente luchando con palabras que deben ser familiares, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo.	A
El niño o niña lee sin pausas ni entonación; lee las oraciones de un texto, palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido.	B
En la lectura por unidades cortas, el niño o la niña ya une palabras formando oraciones con sentido; hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación y entonación.	C
El niño o niña lee de forma continua, hace pausas y presenta inflexiones de voz adecuadas al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben menos errores de pronunciación.	D

-SI EL (LA) ESTUDIANTE PRESENTA CATEGORÍAS DE CALIDAD MIXTAS, DEJE LA QUE PREDOMINA Y ACATE LA INSTRUCCIÓN ANTERIOR, SEGÚN EL CASO.

Diseñado por: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
 Proyectó publicación: Paola García
 Revisó: Equipo misional Programa Todos a Aprender
 Viviana Cortés, asesora de lenguaje área de calidad, Ministerio de Educación Nacional
 Mónica Ramírez Peñuela

Anexo 7. Caracterización de estudiantes en competencia lectora



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LA PRADERA Matriz de Caracterización 2017

La siguiente matriz de caracterización se diseñó con el fin de analizar los resultados de las pruebas diagnósticas de lenguaje realizadas a los estudiantes de la IED La Pradera, y así, identificar las fortalezas y debilidades de comprensión de lectura presentes en los contextos de aula. Los componentes se diseñaron a partir de la Matriz de referencia para lenguaje, propuesta por el MEN (2006) Esta categorización se realizó con los aportes de los docentes que tienen a su cargo el área de lenguaje tanto en bachillerato como en las diferentes sedes de primaria.

Sedes rurales: Cascajal, el Tobal, Héctor Alfonso Acero, El Guamal y Rincón Santo

Profesor que caracteriza: Alcira Calderón Alonso y Miguel Pinto

Docentes que apoyan: Mabel Hernández, Yalile Alfonso, Ana María Quintero, Leila Porras

Grados: (3°,4° Y 5°)

Competencia lectora			
Componente	Criterio	Fortalezas	Debilidades
SEMÁNTICO ¿Qué dice el texto?	Lectura literal: reconoce elementos mencionados directamente en el texto.	Reconocen y reproducen apartes del cuento leído. Pueden recordar escenas vistas, conservando elementos percibidos en el texto	La mayoría de los estudiantes de las sedes rurales, prefieren mantenerse al margen y dejar que solo unos pocos intervengan en las respuestas a las exhortaciones y cuestionamientos
	Traduce a través de términos similares o frases que expresan lo mismo sin que se modifique el sentido global del texto.	Utilizan palabras sonoras que les rimen, y las utilizan en el juego espontáneo con sus compañeros Relacionan los textos vistos con sus experiencias y las enuncian siguiendo este mismo sentido	Solo unos cuantos estudiantes tratan de hacer analogías por medio con experiencias previas. La mayoría de los estudiantes se limitan a hacer manifiestas sus necesidades inmediatas.
	Lectura inferencial: recupera información que no se expresa directamente en el texto, haciendo uso de sus conocimientos previos.	Realizan inferencias y relaciones entre lo leído y su experiencia de vida. Sus dibujos expresan lo que entienden del cuento y lo	La mayoría de los niños, se limitan a repetir lo que ven de sus compañeros, pasan por alto la instrucción por imitar a sus pares

		relacionan con su propia vida	
SINTÁCTICO ¿Cómo se organiza el texto?	Encuentra los hilos que enlazan la temática del texto.	En su lenguaje oral, logran hilar sus ideas y expresarlas de forma adecuada. En el trabajo en el plano s	En su trabajo en el plano, solo se evidencia una escena específica del texto visto
	Identifica las relaciones lógicas (conectores) y las formas como se enlazan los párrafos y oraciones.	Comprende con claridad lo que se le dice y ejecuta con eficacia lo que se le pide.	Prefieren evitar dar respuesta a lo que se les pide. Por lo tanto, solo se observan las características de lo que dice y hace, en la observación directa en el juego de roles
PRAGMÁTICO ¿Cuál es el propósito del texto?	Expresa su punto de vista y expone las razones que defiendan dicha posición.	Logran expresar lo que piensan y lo sustentan desde su realidad	La mayoría de los estudiantes prefiere reproducir literalmente lo que percibe del medio; cuando se les cuestiona sobre su argumento prefieren callar.
	Establece relaciones entre otros textos y su propio saber.	Relaciona lo leído con su vida y lo describe teniendo en cuenta sus saberes previos	Solamente algunos de los estudiantes logran relacionar lo leído con su vida y haciendo analogías con su experiencia de vida
	Identifica la intención con la que se escribió el texto y reconoce la tipología del mismo.	Los estudiantes de primer ciclo reconocen historias y cuentos, relacionándolo con su vida	La mayoría de los estudiantes de primer ciclo, se centran en un elemento que les significa, y rodea el tema en torno al mismo
	Relaciona la lectura con otras lecturas o contextos externos.	Recuerdan y relacionan, lo leído con anterioridad con lo nuevo, evidenciándolo en su argumentación	Solo un grupo reducido de estudiantes evidencia la relación de cuentos
FONÉTICO	Hace uso de entonación acorde a la intención comunicativa de los textos.	La lengua oral es innata en el estudiante, por lo tanto, es espontáneo y acorde en su entonación	Los estudiantes de primer ciclo, están en proceso de adquisición de la lengua escrita y leída.

Sedes rurales: Cascajal, el Tobal, La unión, El Guamal y Rincón Santo

Profesor que caracteriza: Alcira Calderón Alonso y Miguel Pinto

Docentes que apoyan: Mabel Hernández, Yalile Alfonso, Ana María Quintero

Grados: (3°,4° Y 5°)

COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA			
Componente	Descriptor	Fortalezas	Debilidades
SEMÁNTICO ¿Qué dice el texto?	Lectura literal: reconoce elementos mencionados directamente en el texto.	En general los estudiantes de ciclo dos tiene la capacidad para extraer elementos de los textos que leen recuperando información explícita del texto.	se presenta dificultad en la entonación y uso de los signos de puntuación, hecho que se refleja en la comprensión y por ende en la capacidad para extraer información veraz del texto que leen.
	Traduce a través de términos similares o frases que expresan lo mismo sin que se modifique el sentido global del texto.	Se les facilita la comprensión de textos con vocabulario contextualizado y se evidencia mayor fortaleza para modificar textos sin cambiar el sentido en los textos literarios.	Se dificulta comprender la idea global del texto y por ende la expresión de ideas con diferentes términos.
	Lectura inferencial: recupera información que no se expresa directamente en el texto, haciendo uso de sus conocimientos previos.	Un porcentaje de los estudiantes de grado quinto y grado cuarto demuestra facilidad para recuperar información explícita.	Existe dificultad para extraer información implícita de los textos que leen.
SINTÁCTICO ¿Cómo se organiza el texto?	Encuentra los hilos que enlazan la temática del texto.	Reconocen los momentos de los textos literarios que leen especialmente los narrativos.	Presentan dificultad en identificar la idea secundaria que se desprenden de la idea global del texto, esto hace que se dificulte mantener el enlace en los diferentes tipos de texto.
	Identifica las relaciones lógicas (conectores) y las formas como se enlazan los párrafos y oraciones.	Los grados cuarto y quinto demuestran fortaleza en el reconocimiento de las características estructurales de las oraciones y los párrafos en los textos que leen.	Presentan dificultad en identificar las oraciones subordinadas que enlazan los párrafos y por ende las ideas secundarias que desarrollan el tema del texto que leen.
PRAGMÁTICO ¿Cuál es el propósito del texto?	Expresa su punto de vista y expone las razones que defiendan dicha posición.	Demuestran facilidad para argumentar hechos de su cotidianidad y defender su posición acorde a sus vivencias y contexto socio cultural.	Se le dificulta tomar postura o justificar frente a un texto pues se evidencia que se limita a recuperar información explícita de los textos que lee.

	Establece relaciones entre otros textos y su propio saber.	El grado tercero evidencia mayor facilidad para relacionar sus vivencias con los textos que lee.	Se les dificulta relacionar las lecturas con su propio saber o con otros textos.
	Identifica la intención con la que se escribió el texto y reconoce la tipología del mismo.	Reconocen las diferencias entre algunos textos literarios y no literarios. En grado quinto logran determinar la intención comunicativa de textos no literarios como la noticia, las recetas, y las descripciones. Y en textos no literarios existe mayor fortaleza en los textos narrativos.	Se evidencia dificultad en el reconocimiento de la intención comunicativa en tipos de textos tales como los explicativos y los argumentativos
	Relaciona la lectura con otras lecturas o contextos externos.	Evidencian fortalezas en la comprensión de textos narrativos relacionándolos con sus propias vivencias.	Se presenta mayor dificultad en la relación entre diferentes tipos de textos que leen.
FONETICO	Hace uso de entonación acorde a la intención comunicativa de los textos.	Los estudiantes llevan el proceso iniciado con el programa todos a aprender que ha contribuido en la mejora de este aspecto. Los estudiantes reconocen los signos de puntuación.	La dificultad que se evidencia es que los estudiantes, aunque reconocen los signos de puntuación de forma teórica les falta aplicarlos al momento de leer, y hacer una lectura con la entonación que amerita la intención comunicativa de los textos.

Sede B Primaria (urbana)

Grados 1,2,3

Profesor que caracteriza: Alcira Calderón Alonso y Miguel Pinto

Docente que apoya Ivon Mariana Pérez

Competencia lectora			
Componente	Criterio	Fortalezas	Debilidades
	Identifica las relaciones lógicas (conectores) y las formas como se enlazan los párrafos y oraciones.	Es hábil en el empleo de conectores durante la realización de ejercicios escritos.	Presenta dificultades en el empleo de conectores durante la realización de ejercicios escritos.
PRAGMÁTICO ¿Cuál es el propósito del texto?	Expresa su punto de vista y expone las razones que defiendan dicha posición.	Se le facilita argumentar su punto de vista frente a determinada situación, empleando los recursos verbales adecuados.	Se le dificulta argumentar su punto de vista frente a determinada situación, empleando los recursos verbales adecuados.
	Establece relaciones entre otros textos y su propio saber.	Es hábil realizando comparaciones entre diferentes textos y su conocimiento frente a un tema determinado.	Se le dificulta realizar comparaciones entre diferentes textos y su conocimiento frente a un tema determinado.
	Identifica la intención con la que se escribió el texto y reconoce la tipología del mismo.	Reconoce la intención del autor al redactar un texto y logra clasificarlo de acuerdo a sus características y estructura.	Se le dificulta reconocer la intención del autor al redactar un texto y lograr clasificarlo de acuerdo a sus características y estructura.
	Relaciona la lectura con otras lecturas o contextos externos.	Es hábil relacionando diferentes lecturas y los contextos donde podrían presentarse los hechos narrados.	Se le dificulta relacionar diferentes lecturas y los contextos donde podrían presentarse los hechos narrados.
FONÉTICO	Hace uso de entonación acorde a la intención comunicativa de los textos.	Es hábil leyendo, aplicando la entonación y acentuación básicas en la lectura de textos.	Se le dificulta realizar lecturas aplicando la entonación y acentuación básicas en la lectura de textos.

Sede: B

Primaria (urbano)

Grados tercero cuarto y quinto

Profesor que caracteriza: Alcira Calderón Alonso y Miguel Pinto

Apoyo de la profesora: Rosemaire Remolina

COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA			
Componente	Descriptor	Fortalezas	Debilidades
SEMÁNTICO ¿Qué dice el texto?	Lectura literal: reconoce elementos mencionados directamente en el texto.	Los estudiantes ubican en un texto escrito información puntual sobre ¿qué? ¿Cómo? ¿Quiénes? ¿Como? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?	Se les dificulta reconocer las secuencias de acciones o acciones de proceso (hechos, eventos, pasos, momentos)
	Traduce a través de términos similares o frases que expresan lo mismo sin que se modifique el sentido global del texto.	Establece relaciones de sentido de una palabra o expresión en su relación contextual.	Se le dificulta relacionar o cambiar una palabra con otra similar dentro de un texto sin cambiar su estructura.
	Lectura inferencial: recupera información que no se expresa directamente en el texto, haciendo uso de sus conocimientos previos.	Deduce información que permite caracterizar lo personajes según sus acciones, sus palabras o por la manera como otros personajes se relacionan entre ellos.	Se le dificulta relacionar o integrar información del texto y los paratextos, para predecir información sobre posibles contenidos.
SINTÁCTICO ¿Cómo se organiza el texto?	Encuentra los hilos que enlazan la temática del texto.	Reconocen algunas estrategias propias de cada tipo textual.	se les dificulta ubicar el texto dentro de una tipología o taxonomía (por el uso o función)
	Identifica las relaciones lógicas (conectores) y las formas como se enlazan los párrafos y oraciones.	Conoce cuál es la estructura de un párrafo y lo identifican dentro de un texto.	Se le dificulta identificar la función de marcas lingüísticas de cohesión local (entre oraciones y párrafos)
PRAGMÁTICO ¿Cuál es el propósito del texto?	Expresa su punto de vista y expone las razones que defiendan dicha posición.	Expresa sus puntos de vista e ideas con base en un tema	Se le dificulta expresar sus puntos de vista e ideas con argumentos que las sustenten.
	Establece relaciones entre otros textos y su propio saber.	Relaciona los textos con su vivencia cotidiana	Se le dificulta relacionar con argumentos algunos textos leídos con su propio saber
	Identifica la intención con la que se escribió el texto y reconoce la tipología del mismo.	Reconoce la tipología de un texto de acuerdo a su estructura.	Se le dificulta identificar el propósito que debe tener un texto para cumplir con las condiciones del contexto o las exigencias de comunicación.
	Relaciona la lectura con otras lecturas o contextos externos.	Relaciona algunas características de la lectura con contextos externos.	Se le dificulta relacionar una lectura con otras lecturas de similares contextos y situaciones.
FONÉTICO	Hace uso de entonación acorde a la intención comunicativa de los textos.	Se interesa por realizar lecturas en voz alta de acuerdo con su nivel.	Se le dificulta realizar lecturas en voz alta teniendo en cuenta la entonación, puntuación y ritmo.

Sede: A

Curso: sexto y séptimo

Profesor que caracteriza: Nelson Bogotá

COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA			
Componente	Descriptor	Fortalezas	Debilidades
SEMÁNTICO ¿Qué dice el texto?	Lectura literal: reconoce elementos mencionados directamente en el texto.	La mayoría del curso identifica el sentido explícito del texto	En algunos el desconocimiento de vocabulario impide la comprensión.
	Traduce a través de términos similares o frases que expresan lo mismo sin que se modifique el sentido global del texto.	Algunos manejan los sinónimos y los aplican en los textos.	Muchos no entienden la sinonimia y su aplicación.
	Lectura inferencial: recupera información que no se expresa directamente en el texto, haciendo uso de sus conocimientos previos.	Pocos manejan lo implícito en los textos.	La mayoría no hace la inferencia de los textos.
SINTÁCTICO ¿Cómo se organiza el texto?	Encuentra los hilos que enlazan la temática del texto.	La mayoría hacen la relación en su unión con el tema central	La lectura larga no favorece la conexión con el tema.
	Identifica las relaciones lógicas (conectores) y las formas como se enlazan los párrafos y oraciones.	La mayoría usan los conectores en los textos.	Los enlaces son muy repetitivos y monótonos.
PRAGMÁTICO ¿Cuál es el propósito del texto?	Expresa su punto de vista y expone las razones que defiendan dicha posición.	La argumentación pocos la posicionan en un debate	La mayoría no presenta argumentación.
	Establece relaciones entre otros textos y su propio saber.	La mayoría comprende la relación y la analiza.	Algunos no relacionan.
	Identifica la intención con la que se escribió el texto y reconoce la tipología del mismo.	Pocos saben la intención. y la mayoría si identifican el tipo de texto.	La mayoría no identifica la intención del autor,
	Relaciona la lectura con otras lecturas o contextos externos.	Algunos si relacionan las lecturas.	Pocos se les dificultan una relación directa con su contexto.
FONÉTICO	Hace uso de entonación acorde a la intención comunicativa de los textos.	Pocos entonan correctamente su lectura oral.	La mayoría presenta una lectura plana, con interrupción, sin entonación.

Sede: A

Curso: octavo y noveno

Profesor que caracteriza: Nelson Bogotá

COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA			
Componente	Descriptor	Fortalezas	Debilidades
SEMÁNTICO ¿Qué dice el texto?	Lectura literal: reconoce elementos mencionados directamente en el texto.	Algunos estudiantes relacionan los significados de las palabras en frases y entienden el texto.	Algunos estudiantes presentan dificultad para emitir una opinión razonable, acerca de un hecho presentado en la lectura, debido al desconocimiento del significado de la palabra.
	Traduce a través de términos similares o frases que expresan lo mismo sin que se modifique el sentido global del texto.	Un pequeño grupo de estudiantes es hábil para relacionar palabras y frases similares sin que se modifique en texto.	A la mayoría de estudiantes se les dificulta traducir un texto debido al desconocimiento de vocabulario.
	Lectura inferencial: recupera información que no se expresa directamente en el texto, haciendo uso de sus conocimientos previos.	De acuerdo a la complejidad de la lectura, logra hacer una inferencia satisfactoria.	Si la lectura que está realizando exige un esfuerzo del conocimiento distinto al acostumbrado, se le dificulta la extracción de información, dejando la lectura en un nivel muy superficial.
SINTÁCTICO ¿Cómo se organiza el texto?	Encuentra los hilos que enlazan la temática del texto.	Algunos estudiantes identifican el hilo conductor de textos cortos o de mediana extensión. .	La mayoría de los estudiantes requieren apoyo para reconocer la macroestructura de las diferentes clases de textos pero sobre todo los argumentativos, también dependiendo de su extensión.
	Identifica las relaciones lógicas (conectores) y las formas como se enlazan los párrafos y oraciones.	Un grupo reducido de estudiantes reconoce los conectores y su función en la lectura.	La mayoría de estudiantes desconoce el significado y la aplicación de los conectores, por lo tanto en la lectura se les dificulta su reconocimiento.
PRAGMÁTICO ¿Cuál es el propósito del texto?	Expresa su punto de vista y expone las razones que defiendan dicha posición.	Algunos estudiantes determinan el tema, del texto y expresan opiniones en pro y en contra de lo leído.	A la gran mayoría le cuesta expresar sus ideas y puntos de vista, aunque estos estén claros, no los argumentan con facilidad.
	Establece relaciones entre otros textos y su propio saber.	Algunos estudiantes comprenden adecuadamente lo leído, hacen aportes desde su saber, es decir relacionan información nueva con la previa.	En su mayoría se les dificulta establecer relaciones entre lo que saben y lo que leen, debido a que muy pocos estudiantes relacionan la información conocida con la nueva, y son capaces de contextualizar los textos, en los aspectos sociales e históricos donde surgen.
	Identifica la intención con la que se escribió el texto y reconoce la tipología del mismo.	Pocos estudiantes logran deducir la intención del escritor en un texto.	A nivel general, es complicado para el estudiante deducir la intención del escritor al interpretar textos.
	Relaciona la lectura con otras lecturas o contextos externos.	Los estudiantes que son mejores lectores muestran habilidad para relacionar la información de un texto que leen por primera vez, con otros anteriormente leídos o con sus saberes previos.	Esta habilidad es muy insipiente en el grupo pues no trascienden de la información que presenta el texto.
FONÉTICO	Hace uso de entonación acorde a la intención comunicativa de los textos.	Algunos estudiantes manejan adecuadamente la respiración, entonación, articulación cuando leen en forma oral.	La mayoría del grupo presenta dificultad para realizar una lectura fluida con matices fonéticos y además hacen predicciones erróneas que afectan la comprensión de lectura .

Sede: A

Curso: Décimo y Once

Profesor que caracteriza: Nelson Bogotá

COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA			
Componente	Descriptor	Fortalezas	Debilidades
SEMÁNTICO ¿Qué dice el texto?	Lectura literal: reconoce elementos mencionados directamente en el texto.	Se observa un pequeño grupo de estudiantes que identifican la información explícita en el texto leído. Identifican personajes, acontecimientos, lugares, tiempos donde se desarrollan acciones.	Por edad, nivel de desarrollo y el proceso de aprendizaje los estudiantes deberían estar en un estadio de lectura más avanzado que involucre la comprensión de información no explícita, es decir de tipo inferencia.
	Traduce a través de términos similares o frases que expresan lo mismo sin que se modifique el sentido global del texto.	Algunos estudiantes tienen la habilidad de cambiar un texto utilizando términos similares sin alterar su sentido global.	A la mayoría de estudiantes se les dificulta traducir o cambiar un texto utilizando sinónimos sin alterar su sentido global debido a la falta de vocabulario.
	Lectura inferencial: recupera información que no se expresa directamente en el texto, haciendo uso de sus conocimientos previos.	Algunos estudiantes relacionan y abstraen la información recurriendo a sus conocimientos y al contexto.	A nivel general presentan dificultades al inferir información implícita en el texto.
SINTÁCTICO ¿Cómo se organiza el texto?	Encuentra los hilos que enlazan la temática del texto.	Cuando el texto es de complejidad corta o media, logra seguir su hilo conector.	Si el texto reviste una dificultad considerable, es muy posible que el estudiante pierda el hilo conector.
	Identifica las relaciones lógicas (conectores) y las formas como se enlazan los párrafos y oraciones.	Algunos estudiantes conocen la función de los conectores sencillos y signos de puntuación (con función de conector) para relacionar palabras, frases y oraciones sencillas.	Se observa en los estudiantes que no conocen la función de los conectores ni de los signos de puntuación y esto tiene implicaciones negativas sobre su comprensión de lectura.
PRAGMÁTICO ¿Cuál es el propósito del texto?	Expresa su punto de vista y expone las razones que defiendan dicha posición.	Algunos estudiantes –pocos- expresan sus puntos de vista y de manera argumentativa.	A la gran mayoría le cuesta expresar sus ideas y puntos de vista, aunque estos estén claros, no los argumentan con facilidad.
	Establece relaciones entre otros textos y su propio saber.	Una minoría reconocen marcos lingüísticos, espacios, tiempos) y algunos elementos culturales.	Muchos de los estudiantes tienen dificultades al relacionar información conocida con la nueva, y para identificar aspectos que informan sobre diversos contextos que influyen la escritura, (políticos, económicos, sociales, etc.).
	Identifica la intención con la que se escribió el texto y reconoce la tipología del mismo.	Reconocen tipología textual de textos narrativos, descriptivos e informativos sencillos.	Algunos estudiantes aún tienen dificultad en identificar las intenciones de los diferentes tipos de textos.
	Relaciona la lectura con otras lecturas o contextos externos.	Los estudiantes que son mejores lectores muestran habilidad para relacionar la información de un texto que leen por primera vez, con otros anteriormente leídos,	Esta habilidad es muy insipiente en el grupo, pues algunos estudiantes no son capaces de trascender fuera de la información que les da el texto que leen.
FONÉTICO	Hace uso de entonación acorde a la intención comunicativa de los textos.	Algunos estudiantes manejan adecuadamente la respiración, entonación, articulación cuando leen en forma oral.	La mayoría del grupo presenta dificultad para realizar una lectura fluida con matices fonéticos.

Anexo 9. Guía de Comprensión de Lectura: El mundo de Don Quijote de la Mancha



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LA PRADERA
GUIA DE TRABAJO
ESPAÑOL

GRADO DECIMO

Introducción al mundo de Don Quijote de la Mancha

Meta de comprensión:

El sentido global de la obra, la intencionalidad del autor y el contexto presente en ella: introducción a la narrativa de Cervantes.

Plan de trabajo

Lea el resumen del capítulo 33 de Don Quijote de la Mancha de forma individual y silenciosa.

Una vez haya leído, preste atención a las preguntas que le va a formular el profesor.

Relea el texto en voz alta de acuerdo a las indicaciones del profesor. A lo largo de la lectura va a encontrar una serie de preguntas que indagan por aspecto textuales de la narración, estas preguntas se van a ir contestado de manera oral con la guía del docente.

Al final de la lectura hay una serie de preguntas en torno a la lectura y el contexto en que usted supone fue concebida la obra, contéstelas de forma escrita- También van a haber unos cuestionamientos que lo invitan a predecir los acontecimientos que vendrán más adelante en la historia. Eventualmente se socializan las respuestas.

Dialogo: conclusiones de la actividad.

Resumen Capítulo 33: El Curioso Impertinente

En Florencia viven Anselmo y Lotario, dos caballeros ricos y solteros, que son tan amigos que todos les dicen "los dos amigos". Anselmo contrae matrimonio con Camila, una doncella de buena familia, pero después de la boda, a Lotario *no le parece apropiado visitar a su amigo recién casado con la misma frecuencia. ¿Por qué a Lotario no le parece ahora apropiado visitar a su amigo?*

Este distanciamiento no le gusta a Anselmo, por lo que le dice a Lotario que si hubiese sabido que su unión con Camila le costaría su amistad con Lotario, no se hubiese casado, y además le pide que vuelva a

visitarlo como lo hacía antes. Lotario accede pero limita sus visitas a dos días por semana y días festivos para proteger la honra de su amigo y la de su esposa, ya que no se vería muy bien que un caballero soltero entrara y saliera continuamente de la casa de una mujer casada.

Durante una de estas visitas, Anselmo le confiesa a Lotario que, si bien ha recibido muchas bendiciones en su vida, no está feliz porque no puede creer que su esposa es tan honesta sin primero ponerla a prueba: "*Ansí que la que es buena por temor, o por falta de lugar, yo no la quiero tener en aquella estima en que tendré a la solicitada y perseguida, que salió con la corona del vencimiento*", le dice Anselmo. **Dé cuenta del pensamiento de Anselmo usando sus propias palabras**

"De modo que por estas razones, y por otras muchas que te pudiera decir para acreditar y fortalecer mi opinión que tengo, deseo que Camila, mi esposa, pase por estas dificultades, y se *acrisole y quilate* en el fuego de verse requerida y solicitada [...]". **¿A qué cree que hacen referencia las palabras *acrisole y quilate* de acuerdo al texto?**

Tras estas razones, Anselmo le pide a su amigo que trate de seducirla. Lotario le responde que su deseo es completamente descaminado e irracional, que las relaciones no se deben probar con "cosas que fuesen contra Dios" y si él ya sabe que su mujer es honesta.

Luego agrega: "Mira, amigo, que *la mujer es animal imperfecto*, y que no se le han de poner embarazos donde tropiece y caiga, sino quistárselos y despejarle el camino de cualquier inconveniente, para que sin pesadumbre corra ligera a alcanzar la perfección que le falta, que consiste en ser virtuosa". **¿Cuál es el argumento que usa Lotario para persuadir a Anselmo de ponerle pruebas a su esposa?** También le dice que esa prueba les quitaría la honra a los dos: "como la carne de la esposa sea una *mesma* con la de esposo, las manchas que en ella caen, o los defectos que se procura, redundan en la carne del marido".

Al principio, Anselmo se queda pensativo. Reconoce que su propuesta no es virtuosa, pero dice que su incertidumbre es como una enfermedad que sólo se puede curar con el plan que propone. Añade que Lotario tiene la obligación de ayudarlo, porque de lo contrario tendría que pedírselo a otra persona, lo cual supondría aún más riesgo para su honor. Finalmente, para evitar mayor mal, Lotario acepta hacer lo que Lotario le pide, pero también piensa en la manera de engañarlo sin ofender a Camila. La primera vez que Anselmo deja a su esposa y a su amigo a solas, Lotario le dice a Camila que necesita descansar y se queda dormido hasta que su amigo regresa. Cuando Anselmo le pregunta qué pasó, Lotario le miente, dice que estuvo alabándola.

Cada vez que Anselmo los deja solos, Lotario busca la manera de evitar a Camila, pero le dice a su esposo que por más que le habla y elogia, Camila no le da señales de esperanza. Para la próxima visita, Anselmo le presta a su amigo dinero y joyas para que se los dé a Camila y esta vez, en vez de ausentarse, se esconde en una habitación para observar todo por el agujero de la cerradura. Tras espiarlos por media hora y ver que no se dirigen la palabra, Anselmo sale de la habitación y lo acusa a Lotario de haberle mentado, por lo que su amigo le promete cumplir con su palabra y no engañarlo más.

Anselmo decide visitar a un amigo en una aldea cercana y ausentarse de su casa para darle más tiempo y espacio a Lotario para seducir a Camila. Su amigo protesta y le dice: "*Mira que el que busca lo imposible, es justo que lo posible se le niegue[...]*". **¿Qué quiere decir esta expresión?**

Los primeros días que Lotario va a la casa de Camila para comer con ella, no le dice nada. Sin embargo, de tanto mirarla y no hablarle, tiene más tiempo para apreciar su hermosura y bondad, y hasta "consideraba cuán digna era de ser amada; y esta consideración comenzó poco a poco a dar asaltos a los respetos que a Anselmo tenía, y mil veces quiso ausentarse de la ciudad e irse donde jamás Anselmo le viese a él, ni a Camila".

Tras tres días, no la puede resistir más y comienza a *lisonjearla*, pero Camila no le responde palabra alguna y se encierra en su habitación. La situación le incomoda tanto que decide escribirle una carta a su marido.

¿De acuerdo al texto qué puede significar la palabra lisonjear?

Texto Tomado de: <https://www.aboutspanol.com/resumen-de-don-quijote-primera-parte-capitulo-33-2206679>

4. Responda de forma escrita las siguientes preguntas:

¿Por qué cree que en la época en que se escribió este capítulo estaban mal vistas cosas como que un amigo soltero visitara la casa del amigo que ya se había casado? ¿Pasa eso hoy en día?

Es usted de la opinión de Anselmo, es mejor brindarle la confianza a una persona a quien se le ha puesto a prueba, o eso no es necesario para poder confiar en alguien, es decir: ¿La confianza debe ser puesta a prueba? Justifique su respuesta.

¿En la posición de Lotario usted qué hubiera hecho? ¿Seduca a la pareja de su amigo? Justifique su respuesta.

¿Qué cree que le escribe Anselmo a su amigo en la carta?

¿Cuál será el final de la historia?

¿Cómo imagina que puede ser el resto de la novela Don Quijote de La Mancha?



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LA PRADERA

GUIA DE TRABAJO

ESPAÑOL

GRADO DECIMO

EL TIEMPO NARRATIVO

INDICACIONES PRELIMINARES

A continuación, se encuentra un cuadro que recapitula los conceptos revisados en clase.

Después se encuentra la actividad que busca afianzar la teoría abordada.

Tema para desarrollar: El tiempo narrativo			
Tópicos	Definición	Ejemplo	
Introducción	En los textos narrativos se distinguen dos tiempos distintos de acuerdo a la intención del autor: el tiempo del relato y el tiempo de la historia.		
Tiempo del relato	Este tiempo se define de acuerdo a la perspectiva temporal en la que se ubica el narrador. En este sentido se pueden diferenciar dos posibilidades: cuando el narrador es intradiegético y es protagonista o testigo, se facilita conocer en qué momento de la historia se encuentra; por otro lado, cuando el narrador es extradiegético omnisciente u observador, el tiempo en que este se instala no es del todo claro, pues puede ir de un momento a otro de la historia (saltos de tiempo entre el presente, el medio o el final) este uso de saltos temporales se llama anacronía. La disposición del tiempo del relato depende de la intención del autor.	<p>Ejemplo narrador intradiegético (protagonista o testigo) que evidencia la línea de tiempo. Escapé del trueno y di en el relámpago, porque era el ciego para con éste un Alejandro Magno, con ser la misma avaricia, como he contado. No digo más, sino que toda la lacería del mundo estaba encerrada en éste: no sé si de su cosecha era o lo había anejado con el hábito de clerecía. El Lazarillo de Tormes</p> <p>Ejemplo narrador extradiegético (omnisciente): En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los que lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Don Quijote de la Mancha.</p>	
Tiempo de la historia	Prolepsis	Se adelanta un hecho que aún no ha sucedido: <i>in media res; in extrema res.</i>	<p>Inicio</p> <p>Final</p> <p>Inicio de la narración</p>
	Analepsis	Volver a un hecho ya	Inicio



	(flashback)	narrado para aclarar detalles que antes no habían sido explicados, con el fin de explicar el porqué de las actitudes o acciones de un personaje	Final ↓ Vista al pasado
	Sumario	Se narra de forma resumida. Se hace saltos de tiempo resumiendo días, meses o años.	Inicio Resumen → Final
	Elipsis	Se saltan algunos hechos que, si bien determinan la historia, más adelante serán explicados con el devenir de los acontecimientos.	Inicio tiempo Final Ruptura de tiempo
	Acronía	Dos líneas temporales se van entrelazando a lo largo del relato.	Inicio Inicio Final
	Ucronía	Se sitúa en un momento histórico ampliamente conocido y se plantea la posibilidad de que este hecho haya sucedido de una manera distinta.	Hecho histórico real Distorsión del hecho Final histórico

ACTIVIDAD

2.1 Metas de comprensión

Cómo se identifica el tiempo narrativo en una obra (cinematográfica o literaria).

De qué manera las líneas de tiempo en un texto narrativo brindan una perspectiva crítica frente a problemáticas reales.

2.2 Cine foro: Snatch

El cine foro tiene como objetivo realizar una lectura más profunda del documento audiovisual, propiciando una comprensión frente al texto en relación al tema **Tiempos narrativos**.

2.3 Preguntas

Sobre la película: detalles técnicos

¿Quién es el director de la película?

¿De qué país es la película?

Duración de la película.

Género.

Personajes de la película y característica que los define dentro de alguno de los grupos culturales que son representados del film. Incluya en esta descripción los apodos de los respectivos personajes.

Después de la película

Describa los espacios que observe en la película teniendo en cuenta las edificaciones y el ambiente en que los personajes se mueven.

¿Qué tipo de narradores identifica en el film? Detalle con un ejemplo extraído de la película el o los tipos de narrador que encontró.

¿Cuántas líneas de tiempo encuentra en el film? Tenga en cuenta los *tiempos de la historia* vistos en clase.

¿Cuáles son esas líneas de tiempo? Descríbalas brevemente.

¿Cuáles es el elemento cohesionador, de acuerdo a la *ucronía*, sobre el cual se conjugan las distintas líneas de tiempo vistas en la película?

¿Con qué escena inicia la película y con qué escena finaliza?

¿Hay uso del tiempo *sumario* en la película?

Comente la película

¿Qué grupos culturales son retratados en el film? y ¿Qué características se les atribuye?

¿Qué temas maneja la película?

¿Cuál es su personaje favorito? ¿Por qué?

¿Cuál es el personaje que le ha parecido más llamativo? ¿Por qué?

Realice un breve comentario en el que indique y justifique sí le ha gustado o no la película.

Anexo 11. Unidad didáctica Desde la creación griega hasta el Renacer de Europa

Actividades I Semestre 2018

Objetivo

¿Cómo desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de la IED La Pradera, a través de estrategias que favorezcan la lectura comprensiva y crítica?

Tópico generativo

Desde la creación griega hasta el renacer de Europa: un recorrido por la construcción del mundo occidental a partir de la lectura crítica de la naturaleza humana reflejada en su producción artística (literatura)

Metas de comprensión: Se espera que el estudiante comprenda desde...

Literatura Griega	La Naturaleza Humana desde la Literatura y el Cine	Literatura Medieval	De camino al Renacimiento
<p>Forje una postura frente a cómo los griegos concibieron el mundo desde su mitología, leyendo la cultura contemporánea occidental a través de su producción artística: cine y literatura.</p> <p>(propósito y contenido)</p> <p>De qué manera los griegos nombraron el mundo moderno trascendiendo fronteras temporales gracias a</p>	<p>La manera en que se plantea la narración cinematográfica como evidencia de una estructura de pensamiento que refleja la realidad del individuo inmerso en la sociedad, esto en paralelo a la forma en que los griegos ilustran con sus relatos el devenir del hombre y su relación con el mundo.</p> <p>(contenido)</p> <p>Los elementos técnicos (música, imágenes, símbolos, tomas, guiones...) que, como componentes constitutivos del corpus de un documento audiovisual, comunican significados, dando cuenta de la</p>	<p>La postura del hombre medieval en torno al paradigma establecido en la época, lo cual marca el horizonte de una sociedad y su cultura. Esto reflejado en la creación literaria.</p> <p>(contenido)</p> <p>La forma en que el hombre medieval representó los miedos y temores cristianos a través de La Divina</p>	<p>¿De qué renace el hombre?</p> <p>¿Había realmente muerto en la Edad Media? En qué consiste tal renacimiento y cómo este sucede desde las artes, la literatura y la pintura. Establece un paralelo entre las condiciones sociales del Medioevo vs el Renacimiento.</p> <p>(contenido)</p> <p>Lee la pintura, comprende que esta no es sencillamente un lienzo inerte de</p>

<p>la literatura. (propósito y contenido)</p> <p>Lea de qué manera, a través de sus obras, Homero y Sófocles dan cuenta de la naturaleza humana consolidando en la literatura relatos que cuentan el trasegar del hombre griego. Así mismo identifica su ser en contraste con el individuo heleno. (método y propósito)</p> <p>Entablar relaciones inferenciales entre los seres fantásticos griegos de acuerdo a su ascendencia o incidencia en la creación del mundo mitológico literario. Esto con el diseño de una malla de conexiones que traza a partir de la lectura de documentos escritos y audiovisuales. La misma la presenta a sus compañeros y la sustenta por escrito y oralmente. (comunicación)</p>	<p>multidimensionalidad que conforma al ser humano. (método)</p> <p>Lea críticamente el sentido que se plasma en un documento audiovisual, logrando no solo una comprensión más profunda de los elementos técnicos que entran en juego en un film, sino que además sentando una posición elaborada en torno a lo que le dice la película en contraposición con su ser individual y social. Esto a través de un texto crítico que ponga en diálogo el sentido del film, la naturaleza humana desde la perspectiva griega y el contexto actual. (propósito y comunicación)</p> <p>Cómo, desde la narrativa audiovisual es posible plantear una forma de crítica social que en ocasiones pasa inadvertida dada la complejidad de los símbolos y referencias a los cuales no se les hace una lectura crítica y comprensiva. (propósito)</p> <p>Desde la creación y puesta en escena da cuenta de la lógica griega en relación con la naturaleza humana, en contraposición con la concepción contemporánea del mundo. Allí pone en juego las posturas que han</p>	<p>Comedia. Con la lectura de apartes de la obra y de la simbología que en ella se maneja, propone un paralelo entre la concepción del pecado medieval y la concepción del pecado moderno, con el fin de identificar y reflexionar sobre las incidencias sociales que antes y ahora tienen. (propósito y comunicación)</p> <p>De qué manera la ausencia de la habilidad lectora crítica es una condición para que los imaginarios de una época sean manejados por unos pocos; entendiendo que la lectura literal no es más que la superficie de lo que encierra un texto. (método y propósito)</p> <p>Elabora sus propios círculos del infierno desde la lectura que ha</p>	<p>diversos colores, sino que en ella se esconden sentidos de mundo que trascienden a través del tiempo y dan cuenta de una época. Con esto identifica qué expresiones culturales del ahora comunican sentidos de vida y de qué manera ellos son o no participes. (propósito)</p> <p>Lea críticamente la obra de Shakespeare, hallando en ella, al igual que en la pintura, una serie de capas que no son otra cosa que las capas del hombre abordadas por la literatura. Así mismo, reflexiona sobre su propio ser, su sentido y propósito desde la realidad que lo circunda. (método y contenido)</p> <p>Que el contexto en que se mueve evoluciona y mejora en la medida que él sea capaz de modificarlo, para lo cual crea un manifiesto en donde consigne argumentadamente las necesidades y</p>
---	--	---	---

	<p>surgido producto de la indagación, de la lectura y de la comprensión, comunicando a sus compañeros del colegio. Se espera que producto de esto no solo presente, sino que reflexione frente a todo lo que implica transmitir una idea desde la interpretación. (comunicación)</p>	<p>hecho de la obra y la reflexión que hace sobre su contexto cercano. Esta es una propuesta que se encamina hacia la creación partiendo de referentes literarios y sociales. (comunicación)</p>	<p>carencias de las cuales debe renacer el hombre moderno. Lo comparte y lo dialoga con sus compañeros, lee críticamente la producción de sus pares y sienta una postura frente a ellos. (comunicación)</p>
--	--	--	---

Tema	Actividad	Propósito	¿Qué aprenderán los estudiantes? ¿Cómo se evidenciará qué están aprendiendo?	Evidencias para la investigación (momentos y herramientas)
Literatura Griega	<p>Introducción a la mitología griega desde la narración de la Ilíada: el docente guía el encuentro ambientando mediante esquemas en el tablero la historia acaecida entre los troyanos y los griegos. El estudiante</p>	<p>Si bien el docente es quien guía el proceso inicial, el estudiante lee fuentes de información evaluado qué</p>	<p>Cada una de las actividades busca alinearse hacia la EpC y apuntan a fortalecer uno o varios niveles de lectura a la vez</p> <p>Aprende a buscar y cotejar fuentes de información. Lo</p>	<p>Los apuntes que toma el estudiante y la forma en que los toma dan cuenta del proceso de aprendizaje que está llevando.</p>

	<p>brinda aportes a la narración y además aclara dudas a través de la búsqueda de información en sus teléfonos celulares.</p>	<p>datos pueden contribuir al desarrollo de la clase.</p>	<p>evidencia con los aportes que hace a la clase.</p> <p>Concepción cognitiva Daniel Cassany (2003)</p>	<p>La evidencia es su cuaderno, y el momento es variable, pues de este se puede echar mano según lo requiera la investigación.</p>
--	---	---	---	--

<p>Visualización de video documental (MITOS Y LEYENDAS 4: Mitología Griega) de YouTube y del film</p> <p>Hércules. Con estos documentos audiovisuales el estudiante desarrolla la rutina de pensamiento modificada por el docente: generar, clasificar, conectar y producir un mapa mental o malla de conceptos. Con esta herramienta se espera que el estudiante produzca un mapa en el cual relacione de forma coherente los distintos actantes que median en la mitología griega.</p> <p>Desde la malla de conceptos se establecen relaciones entre las deidades griegas y la naturaleza humana, con el fin de llevar la disertación a dos componentes opuestos: lo dionisiaco y lo apolíneo. Esta es la entrada al debate que se trabajará en adelante.</p> <p>Trabajo con un texto académico que aborde lo dionisiaco y lo apolíneo (título por definir). Con este artículo se hará lectura crítica, toda vez que</p>	<p>El estudiante mediante la lectura del material audiovisual y la revisión de fuentes virtuales, junto a la guía del docente, elabora un producto en el que da forma a las comprensiones que ha logrado del tema.</p> <p>El trabajo le exige un grado de lectura que supera la literalidad y se encamina a la metacognición, toda vez que, desde la elaboración de la malla, el estudiante ha tenido que revisar qué ha comprendido, cómo lo ha comprendido y de qué manera lo plasme en el papel y en la oralidad.</p> <p>Cada uno de los pasos será registrado desde la revisión del docente, fotografiado y compartido con</p>	<p>Aprende a establecer relaciones, a clasificar y a leer la información visual que acompaña la narrativa de un video yendo más allá de lo aparente.</p> <p>Lo evidencia con el desarrollo de la rutina y el producto final que surgirá de esta</p> <p>Concepción sociocultural/ lectura crítica Daniel Cassany (2003)</p> <p>Es un trabajo independiente, a través de él regula y maneja sus procesos de aprendizaje, Aprende a manejar sus tiempos, los saberes y la información que lee en los medios virtuales y en los textos físicos. La evidencia es la malla per se.</p> <p>La lectura crítico-intertextual</p> <p>Concepción sociocultural</p> <p>Metacognición: autorregulación</p> <p>Leerá textos no solo de índole literario, sino que también teóricos. Así pues, trabaja en los niveles lectores, aprende sobre posturas de otros autores y lo evidencia desde la opinión en clase y el trabajo en la guía de lectura.</p>	<p>La evidencia es el análisis que se hace de la rutina. Además de unos audios en los cuales el estudiante explica cómo hizo su respectivo trabajo.</p> <p>Malla de conceptos</p> <p>Fotos</p> <p>Guía de lectura diligenciada</p> <p>Video de la clase</p> <p>Texto escrito del estudiante.</p> <p>Video de la representación</p> <p>Guion redactado por el docente y los estudiantes</p>
--	--	---	--

<p>habrá una guía que indague por el antes, durante y después del ejercicio lector; además de la incidencia que pueden tener tales postulados en el contexto cercano. Esta dinámica irá aunada a los diálogos de clase y las disertaciones que se susciten en el aula.</p> <p>Debate entre en el que se exponen los dos puntos dialógicos que se han puesto en pugna: lo dionisiaco y lo apolíneo. En esta dinámica se pondrá en común la tragedia de Edipo como ilustración desde la literatura griega de la naturaleza ambivalente del hombre.</p> <p>3. producción escrita en la que da cuenta de la relación existente entre el film, la mitología griega y la naturaleza humana entendida desde la dualidad. En este punto es posible y esperable que un estudiante debata la postura del profesor.</p> <p>Producto final:</p> <p>Desde el trabajo realizado con la mitología griega y el documento cinematográfico, el</p>	<p>los compañeros de clase, y valorado de forma coevaluativa.</p> <p>Cotejar la construcción que el estudiante ha hecho desde su trabajo individual con lo que propone un autor desde el análisis de la mitología griega.</p> <p>Contrastar un texto académico con uno literario con el objetivo de construir, desde ellos, una posición crítica fundada en el devenir de ejercicios previos enmarcados en su contexto.</p> <p>El estudiante comprende, traslapa (es flexible con lo que aprende), y pone en dialogo sus aprendizajes a través de la</p>	<p>Tres momentos lectores:</p> <p>Literal</p> <p>Inferencial</p> <p>Crítico</p> <p>Aprende a contrastar información desde lo inferencial. Evidencia su opinión con el debate. Aprende a presentar y sustentar una idea. Tres momentos lectores</p> <p>Aprende a relacionar y dar cuenta de comprensiones a partir de la lectura de un film en contraste con los saberes previos.</p> <p>Lo evidencia con el texto escrito.</p> <p>Concepción sociocultural</p> <p>Metacognición</p> <p>Concepción lingüística, cognitiva y sociocultural.</p> <p>Ya que la producción implica estos tres momentos de la lectura crítica.</p>	
--	--	--	--

	<p>estudiante crea e interpreta una representación que dé cuenta de las comprensiones que ha logrado a lo largo de periodo.</p>	<p>escritura de un texto argumentativo.</p> <p>Lee su entorno, lo adapta al mundo mitológico y lo presenta a sus compañeros.</p>		
--	---	--	--	--

Anexo 12. Guía Células Vegetales



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL
LA PRADERA
SUBACHOQUE

LABORATORIO DE CIENCIAS

Docente: José Miguel Pinto Wandurraga

SEDE RURAL EL GUAMAL

OBSERVACIÓN DE CELULAS VEGETALES

EPIDERMIS DE CEBOLLA, UNA CELULA VEGETAL EUCARIOTA QUE SE REPRODUCE POR MEDIO DE LA MITOSIS.

Objetivo: observar, analizar y describir las características de la célula vegetal de la epidermis de la cebolla cabezona (*Allium cepa*)

Materiales:

1. Microscopio
2. Epidermis de cebolla
3. Azul de metileno
4. Agua destilada
5. Pinzas

Procedimiento:

Tome con cuidado la epidermis de la cebolla y realice las observaciones macroscópicas, (una observación macroscópica, es aquella que se hace a simple vista sin la ayuda del microscopio, en estas descripciones se tienen en cuenta todas las características físicas de un elemento, forma, tamaño, textura, olor y sabor). Luego colóquela sobre una superficie plana, con el fin de que las células se puedan observar mejor y en una sola capa. Posteriormente, extiéndala y agregue una gota de azul de metileno, este es un colorante que nos ayudará a teñir las células para poderlas observar al microscopio. Realice las observaciones

Saque sus conclusiones y realice las gráficas correspondientes (observaciones)

GUÍA DE COMPRENSIÓN LECTORA

1. Ya que las células de la epidermis de cebolla son incoloras, es decir que no tienen color, ¿qué procedimiento utilizamos para poderlas ver? Explique.
2. ¿Cuál es la razón por la cual, la epidermis de cebolla se debe extender bien antes de observarla al microscopio? Explique
3. ¿Qué pasaría con las células de la epidermis de cebolla si no las extiende bien antes de la observación? ¿Las podría observar o no? ¿Por qué sí o, por qué no?
4. Si una observación macroscópica es aquella que podemos observar a simple vista, ¿qué nombre le daríamos a una observación que se hace con ayuda del microscopio?

Anexo 13. Guía de Comprensión: Qué genial es mi pulso



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL
LA PRADERA
SUBACHOQUE**

Docente: José Miguel Pinto Wandurraga

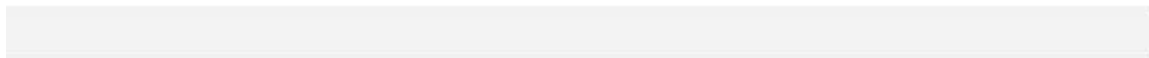
SEDE RURAL EL GUAMAL

GUÍA DE TRABAJO ¡QUE GENIAL ES MI PULSO!

Aunque el corazón está dentro de ti, hay una forma genial de verlo trabajar desde fuera, ¡sintiendo tu pulso! Sabrás que te has encontrado el pulso cuando sientas un pequeño latido bajo tu piel. Cada latido está causado por la contracción de tu corazón. Cuando estés en reposo, probablemente notarás unos 70 latidos por minuto. Cuando corres mucho, tu cuerpo necesita más sangre fresca. Tu corazón bombea más rápido para abastecer la sangre fresca que tu cuerpo necesita. Puede que hasta sientas cómo late tu corazón en el pecho. Mantén feliz a tu corazón. La mayoría de los niños nace con un corazón sano y es importante que mantengas el tuyo en buena forma. Aquí tienes ejemplos de lo que puedes hacer para ayudar a mantenerlo feliz:

- Recuerda que tu corazón es un músculo. Del mismo modo que necesitas ejercitar los músculos de las piernas y los brazos, también necesitas ejercitar el corazón. El ejercicio regular es una excelente manera de mantener a tu corazón en forma. Hacer al menos de 15 a 20 minutos de ejercicio diario le darán a tu corazón el entrenamiento que necesita para lograr ser lo más fuerte posible.
- El consumo de una variedad de alimentos saludables es excelente para tu corazón. Evitar muchos alimentos grasos mantendrá también feliz a tu corazón.
- ¡Aléjate del tabaco! Fumar es malo para todas las partes de tu cuerpo y especialmente para el corazón. Tu corazón y tus vasos sanguíneos detestan los cigarrillos porque fumar hace que les cueste más realizar sus tareas.

Así pues, tu corazón no es lo que te hace sentir feliz o triste y no tiene escrito "sé mío" - pero aun así sigue siendo una parte asombrosa de tu cuerpo. Sin él, sería imposible que tu sangre se moviera por tu organismo. Sin él, no habría lab-dap. Sin él, ¡no podrías vivir! Antes de que nacieras ya bombeaba sangre y seguirá bombeándola durante toda tu vida. El corazón y tus pulmones trabajan juntos para obtener el oxígeno que tu cuerpo necesita. Tu corazón bombea la sangre a tus pulmones primero. Tus pulmones absorben el oxígeno del aire que respiras. La sangre absorbe el oxígeno y se lo devuelve a tu corazón. Luego tu corazón bombea la sangre a todas partes de tu cuerpo y te ayuda a mantenerte vivo. Así pues, ¡cuida bien de tu corazón y él cuidará bien de ti! ¿Cómo te comprometes con el cuidado de tu sistema circulatorio?



En grupos de a cuatro personas, cada uno de los estudiantes en estado de reposo, debe contar el número de palpitations de su corazón en un tiempo de un minuto, luego hará el mismo procedimiento luego de haber trotado durante 5 minutos. Todos los datos tomados deben ser registrados en la siguiente tabla.

ESTUDIANTE	EN REPOSO	LUEGO DE ACTIVIDAD FISICA	
	Palpitations/minuto	Palpitations/minuto	

REALIZACIÓN DE INFERENCIAS SEGÚN LOS RESULTADOS DE LA PRACTICA

SEGÚN LOS RESULTADOS DEL EJERCICIO

1. ¿Qué diferencias encuentras entre las palpitations en reposo y las palpitations luego de hacer una actividad física?
2. Según los resultados obtenidos, ¿de qué manera crees que el ejercicio ayuda a la salud de las personas?
3. ¿Cómo puedes explicar que tu corazón trabaja más duro cuando haces ejercicio?
4. ¿Qué ocurriría al sistema circulatorio de las personas que no hacen ningún tipo de ejercicio físico?
5. ¿Crees que se relaciona la respiración (Numero de respiraciones) y los latidos del corazón?
¿Cómo

REALIZACIÓN DE INFERENCIAS Y PREGUNTAS LITERALES SOBRE LA LECTURA

SEGÚN LA LECTURA

1. ¿Cuál es el título de la lectura?
2. ¿Qué es lo que causa los latidos del corazón?
3. ¿Cuántos latidos por minuto hace el corazón en estados de reposo?
4. ¿Qué significado tiene la frase: “el ejercicio regular es una excelente manera de mantener tu corazón en forma”?
5. ¿Qué significado tiene la frase: “Abastecer la sangre fresca que tu cuerpo necesita”?

Escriba una frase grupal sobre el funcionamiento y la importancia del sistema circulatorio.

Anexo 14. Unidad didáctica: Conoce cosas que aún no sabías de la célula con la ayuda de la lectura

Actividades I Semestre 2018					
<p>Objetivo</p> <p>¿Cómo potenciar la comprensión de lectura en los estudiantes de la IED La Pradera, a través de estrategias que favorezcan la lectura comprensiva y crítica?</p> <p>Tópico generativo</p> <p>¡Conoce cosas que aún no sabías de la célula con la ayuda de la lectura!</p> <p>Metas de comprensión: Se espera que el estudiante comprenda desde...</p>					
LOS SERES VIVOS	IMPORTANCIA DE LAS CELULAS EN LOS SERES VIVOS	LOS ORGANELOS CELULARES	MORFOLOGÍA A CELULAR EXTERNA	REPRODUCCIÓN CELULAR	ESPECIALIZACIÓN CELULAR
<p>La importancia que tiene el equilibrio ecológico en la supervivencia de las especies incluyendo la humana.</p> <p>Que la vida en el planeta tierra es una constante interacción entre factores bióticos y abióticos.</p> <p>Que el hombre tiene un papel relevante en la conservación ambiental de sí</p>	<p>La manera como la célula como unidad fundamental de todo ser vivo, se presenta en cada uno de los órganos del mismo, desde donde cumple una función determinada.</p> <p>La importancia que tienen los buenos hábitos de vida para el mantenimiento y el buen funcionamiento de las células.</p> <p>Lea críticamente lo que se plantea en un documento escrito y llegue a conclusiones acerca de cómo es su proceso de aprendizaje. Es decir, desde la lectura logra llegar a comprender como es su proceso de aprendizaje.</p> <p>Establezca discusiones dialógicas basadas en la lectura, sobre las cuales muestre sus opiniones y defienda sus posturas</p>	<p>Que la célula al igual que su organismo, es un sistema compuesto por diferentes órganos llamados organelos celulares. Y que además cada uno cumple una función determinada.</p> <p>Que en los textos escritos hay información no explícita, a la cual se llega por medio de interpretaciones que se realicen sobre los mismos.</p> <p>Que, sobre la base de una lectura ya establecida, sea capaz de realizar sus modificaciones, con las cuales</p>	<p>Que cada tipo de células presentes en los seres vivos tienen una forma diferente.</p> <p>Que la experimentación en ciencias se da a partir de protocolos establecidos, los cuales hay que seguir a pie de la letra, por cuanto se necesita de la lectura literal para el seguimiento de los mismos y así llegar a resultados satisfactorios y a su vez de la realización de inferencias sobre las cuales se puedan analizar casos hipotéticos que puedan llegar a suceder en la</p>	<p>El impacto que tiene el deterioro ambiental en la aparición de células cancerígenas en humanos.</p> <p>Haga críticas basadas en la lectura sobre la importancia del cambio de conciencia requerido por el ser humano para mitigar la aparición de enfermedades que puedan ser causadas por</p>	<p>La importancia que tiene la utilización de las figuras literarias como herramienta para evidenciar su comprensión en la lectura de textos.</p> <p>Que a partir de la relación intertextual se puede formar un concepto propio y sustentable.</p> <p>Que cada célula del cuerpo se especializa dependiendo del órgano en la cual se encuentre.</p> <p>Que todas las células del cuerpo a excepción de las células nerviosas tienen la capacidad de regenerarse.</p> <p>Que los hábitos</p>

mismo y de generaciones futuras.	Aplique sus conocimientos adquiridos a partir de la lectura y sea capaz de utilizarlos en contextos diferentes	explique escenarios diferentes.	realización de un experimento.	agentes tóxicos.	de vida saludables son un factor determinante en la regeneración celular.
----------------------------------	--	---------------------------------	--------------------------------	------------------	---

Tema	Actividad	Propósito	¿Qué aprenderán los estudiantes? ¿Cómo se evidenciará que están aprendiendo?	Evidencias para la investigación (momentos y herramientas)
LOS SERES VIVOS	Los estudiantes abordan la rutina de pensamiento “Pienso-leo-pregunto-ahora sé” desde un primer acercamiento, aquí el estudiante hace visible sus presaberes sobre el concepto de ser vivo, los cuales serán la base para el abordaje de la lectura “Los seres vivos”	Indagar sobre los pre saberes que los estudiantes tienen acerca de los seres vivos, los cuales serán la base para la comprensión del tema a partir de la lectura.	Cada una de las actividades busca alinearse hacia la EpC y apuntan a fortalecer uno o varios niveles de lectura a la vez. Aprenden a rescatar sus conocimientos previos, sobre los cuales van a construir sus aprendizajes aunados estos a la lectura comprensiva de textos científicos.	La evidencia se enmarca en el análisis que se realiza a la rutina de pensamiento, del mismo modo se graban unos audios, en los cuales los estudiantes logran dar cuenta de sus preconceptos acerca de los seres vivos.
	Tomando como base la lectura “los seres vivos”, los estudiantes realizan una serie de cuestionamientos surgidos a partir de la misma.	Aquí se pretende fortalecer la habilidad de indagación imprescindible en el aprendizaje de	Aprende a realizar inferencias a partir de información no explícita en la	La evidencia es el análisis que se hace a las preguntas formuladas en la rutina de

<p>Esas preguntas elaboradas por los estudiantes sobre el texto deben cumplir con dos características primordiales, tener carácter literal y carácter inferencial.</p>	<p>las ciencias utilizando la lectura como vehículo para ello.</p> <p>Con este desempeño se pretende que el mismo estudiante muestre su comprensión por medio de la elaboración de inferencias y preguntas literales a partir del texto.</p>	<p>lectura.</p> <p>Aprende a realizar preguntas investigables a partir de sus inferencias sobre un texto científico.</p>	<p>pensamiento pienso-leo- pregunto-ahora se.</p>
<p>A partir de una serie de imágenes enmarcadas en diferentes ambientes naturales, el estudiante escogerá cinco de ellas sobre las cuales elaborará un friso donde explique el impacto que tiene el humano sobre el equilibrio de los ecosistemas.</p>	<p>Este trabajo va encaminado al desarrollo de la metacognición, ya que exige que el mismo estudiante en un proceso de autorregulación haga la selección del material pertinente con el cual pueda hacer evidente y explicar sus saberes.</p>	<p>Es un trabajo en el cual el estudiante regula sus procesos de aprendizaje, y aprende a seleccionar los recursos disponibles en miras de mostrar su comprensión.</p>	<p>Video de los estudiantes explicando sus historietas y por qué seleccionaron las imágenes para su creación</p> <p>Material fotográfico</p>

IMPORTANCIA DE LAS CÉLULAS EN LOS SERES VIVOS	<p>Basados en el video “importancia de las células madre” www.youtube.com/watch?v=jNT0LaiqkSE Y “Que enfermedades se pueden tratar con células madre.” www.youtube.com/watch?v=cmpsSatt2xE Tomando como base estos dos videos, los estudiantes realizan la rutina de pensamiento Mirar-relacionar y producir, con la cual se espera que establezcan relaciones entre los planteamientos de estos dos materiales, que puedan plasmar de forma global en forma de historieta.</p>	<p>El estudiante a partir de la lectura de material audiovisual, elabora un producto final, en el cual hace evidente su comprensión sobre la importancia de las células madre.</p>	<p>El estudiante aprende a leer información visual y a establecer relaciones a partir de la misma, evidenciando sus aprendizajes con el desarrollo de la rutina y la historieta creada a partir de esta.</p>	<p>Análisis de la rutina de pensamiento Mirar-relacionar- producir Material fotográfico</p>
	<p>A partir de dos lecturas cortas, una que hace referencia a los beneficios económicos que trae la producción de tabaco y otra que habla sobre los efectos nocivos del mismo sobre las células pulmonares, los estudiantes generarán un escrito tomando una posición crítica en el cual mostrará su pensamiento referente al tema. El cual socializará ante sus compañeros de clase.</p>	<p>El propósito de esta actividad, es fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes a partir de la lectura y el discernimiento entre dos postulados diferentes enmarcados bajo un mismo tema.</p>	<p>Aprenderán a tomar una postura crítica desde la lectura de textos relacionados.</p>	<p>La evidencia es el análisis del escrito realizado por los estudiantes, en el cual se evaluará la coherencia. Video de la socialización de los escritos.</p>
	ACTIVIDAD	PROPOSITO	¿Qué	Evidencias para

			aprenderán los estudiantes? ¿Cómo se evidenciará que están aprendiendo?	la investigación (momentos y herramientas)
	A partir de la lectura “La enfermedad de Daniel” y con la ayuda de la escalera del saber, los estudiantes hacen un abordaje metacognitivo, basado en el análisis de los procesos que requiere cada estudiante para llegar a la comprensión y utilización de la misma en diferentes contextos.	Se espera que el estudiante por medio de preguntas reflexivas acerca de su aprendizaje, haga una reflexión sobre cómo está aprendiendo.	Aquí el estudiante desde su proceso de autorregulación mostrará su comprensión en la medida en que sea capaz de discernir desde una lectura “la enfermedad de Daniel”, la importancia que tienen las células para los seres vivos y las consecuencias de llevar hábitos de vida poco saludables.	Análisis del desarrollo de la escalera del saber. Audio de entrevistas entre pares sustentando ante sus compañeros sus respuestas consignadas en la escalera del saber.
D E S A R R O L L O	<p>Para la fase de desarrollo de esta unidad denominada “Importancia de las células en los seres vivos, los estudiantes realizarán la lectura la enfermedad de Daniel, en esta, encontrarán plasmada la incidencia que, para los seres humanos desde el punto de vista celular, tienen los malos hábitos alimenticios, lo que conlleva a la generación de patologías graves como la anemia.</p> <p>Con el propósito de que los estudiantes lleguen a determinar la gravedad que conlleva esta enfermedad, y su relación con los buenos hábitos de alimentación, el docente les presenta el siguiente desempeño de comprensión:</p> <p>La Escalera del Saber:</p> <p>Con esta actividad se espera que el estudiante a partir de un proceso de autorregulación enmarcado inicialmente en cuatro preguntas:</p> <p>¿Qué he aprendido? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones puedo usarlo?</p> <p>Realice un constructo de sus aprendizajes y principalmente de los mecanismos que utilizó para llegar a ellos.</p> <p>Finalmente, el estudiante expresa sus nuevos aprendizajes y los socializa a sus</p>			

	compañeros			
DESARROLLO	<p>Para la fase de desarrollo de esta unidad denominada “Importancia de las células en los seres vivos, los estudiantes deberán mostrar dos productos finales:</p> <p>A partir de la lectura de dos textos cortos planteados por el docente y relacionados entre sí: “beneficios económicos de tabaco” y “efectos nocivos del consumo de tabaco”, el estudiante se exhorta a realizar un análisis intertextual, sobre el cual muestre una postura crítica sobre las consecuencias o beneficios que puede traer consigo tanto económicamente como para la salud, el consumo de tabaco.</p> <p>Esta construcción ideológica será socializada con sus compañeros a manera de debate, en el cual se deberán defender las diferentes opiniones y posturas.</p>			
LOS ORGANELOS CELULARES	<p>Introducción a la definición de organelo celular.</p> <p>Mediante una lluvia de ideas, los estudiantes muestran sus preconceptos sobre los organelos celulares, el docente se encarga de seleccionar aquellos conceptos que son relevantes al tema, los cuales escribirá en el tablero.</p> <p>El estudiante deberá elaborar su propia definición de organelo, para esto selecciona los conceptos que crea que son más relevantes.</p>	<p>Se espera que el estudiante a partir de su criterio, sea capaz de elaborar un concepto sustentable.</p>	<p>Los estudiantes aprenderán a elaborar sus propios conceptos a partir de la selección de diferentes fuentes que en este caso serán las ideas dadas por sus compañeros.</p>	<p>La evidencia es el análisis que se hace a la definición expuesta por cada estudiante.</p> <p>Video de la sustentación.</p>

	<p>Con la ayuda de un organizador gráfico, los estudiantes mostraran su comprensión sobre el concepto de organelo celular, sus características y sus funciones, para esto ellos deben realizar un análisis de la lectura “una catástrofe en celulosa” sobre la cual se desarrollarán preguntas de tipo inferencial.</p>	<p>Realizar un constructo conceptual a partir de cuestionamientos sobre la lectura pues las respuestas a las preguntas no están explícitas dentro del texto.</p>	<p>Aprenderán a realizar inferencias científicas a partir de la lectura de cuentos.</p>	<p>El análisis del contenido del organizador gráfico. Video en el cual el estudiante explica el organizador gráfico.</p>
	<p>Elaboración de un cuento en el cual el protagonista afectado en este caso sea la membrana celular. Allí el estudiante debe explicar que organelos y se ven afectados y de qué forma. Para esta actividad el estudiante se ayudará con la lectura “La membrana celular” y con la lectura “una catástrofe en celulosa”</p>	<p>Se espera que el estudiante por medio de su producción escrita, sea capaz de mostrar su comprensión a partir de la relación de textos.</p>	<p>El estudiante aprende a contrastar y cotejar información explícita e inferencial en dos textos escritos de forma diferente uno formal científico y otro a manera de cuento científico.</p>	<p>Análisis del cuento producido por los estudiantes. Video de la clase.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MOREOLÓGIA</p>	<p>Los estudiantes por medio de la experimentación a partir del montaje al microscopio de las células epiteliales de cebolla cabezona y la realización de la lectura anexa a la guía de laboratorio planteada, mostrará su comprensión en el seguimiento de instrucciones, para ello debe apoyarse en la habilidad lectora referente a la lectura literal, pues el seguimiento de instrucciones es inherente a las prácticas de laboratorio, ya que en ellas existen protocolos que hay que seguir al pie de la letra para obtener resultados</p>	<p>Se espera que el estudiante potencia sus habilidades lectoras referentes a la lectura literal, por medio del seguimiento de protocolos presentes en la práctica experimental a partir de guías de laboratorio establecidas.</p>	<p>El estudiante aprenderá a seguir protocolos experimentales ayudado por la lectura literal de guías de laboratorio.</p>	<p>Análisis al seguimiento de las guías de laboratorio. Análisis del informe de laboratorio Video de la clase. Fotografías del procedimiento experimental desarrollado por los estudiantes.</p>

satisfactorios.			
<p>En la huerta escolar los estudiantes tendrán la oportunidad de observar los arvenses (malezas) y las especies propias del cultivo, con el propósito de señalar las semejanzas y diferencias físicas que tienen entre sí y de igual forma cual es imaginario que tienen acerca de su morfología celular.</p> <p>Los estudiantes buscarán información en textos o medios digitales, la cual contrastarán con sus observaciones en campo.</p> <p>Rutina de pensamiento: veo, dibujo y comparo.</p>	<p>El estudiante mediante la lectura a partir de la observación en campo y de material audiovisual de textos impresos y virtuales, diligenciarán la rutina de pensamiento “veo, dibujo y comparo” creada por el docente, en la cual harán sus comparaciones entre lo observado en campo y lo investigado por ellos mismos.</p> <p>Dando forma de esta manera a sus comprensiones sobre el tema trabajado.</p>	<p>El estudiante aprende a contrastar y cotejar información en diferentes fuentes de información, y mediante un proceso de autorregulación hace la selección del material que su parecer es pertinente para su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Análisis de la rutina de pensamiento veo-dibujo-comparo</p> <p>Análisis de la pertinencia del material de investigación.</p> <p>Material fotográfico</p>
<p>Basados en la lectura en voz alta del cuento “Cuando la naturaleza se enfada”, por medio de un debate, los estudiantes analizan los pros y los contras en la utilización de químicos en las prácticas agrícolas.</p> <p>Se dividen los estudiantes en dos grupos, cada uno de los cuales elaborará un texto defender la utilización de agroquímicos en las prácticas agrícolas y el otro grupo defenderá el uso de fungicidas y herbicidas naturales.</p>	<p>Se espera que el estudiante a partir de la lectura y el análisis crítico de textos científicos sea capaz de expresar sus posturas frente a las consecuencias que puede traer consigo la utilización de agroquímicos.</p>	<p>Por medio del debate, los estudiantes aprenderán a defender de forma crítica y argumentada sus posturas frente a la utilización de agroquímicos en las prácticas agrícolas.</p>	<p>Análisis del texto elaborado por cada grupo de estudiantes.</p>

REPRODUCCION CELULAR	<p>A partir de la lectura “La reproducción celular”, los estudiantes mediante un trabajo colaborativo en grupos elaboran un mapa conceptual, en el cual expliquen de forma clara los procesos de meiosis y mitosis</p>	<p>Se espera que, por medio de la lectura literal de textos, los estudiantes elaboren un concepto global acerca de los mecanismos naturales de reproducción celular.</p>	<p>Los estudiantes a partir de la lectura literal, aprenderán a extraer datos relevantes que permitan elaborar un concepto global para ser explicado por medio de un mapa conceptual claro y conciso.</p>	<p>Análisis de los mapas conceptuales.</p> <p>Material fotográfico</p>
	<p>Los estudiantes realizarán la lectura “Historia de La oveja Dolly” y su correspondiente guía, en la cual responderán a preguntas de tipo textual, argumentativo y crítico. Ayudados por el cuestionario CRITIC.</p>	<p>Se espera que el estudiante a partir de una lectura crítica de un texto, sea capaz de identificar:</p> <p>Situación problema Intereses del autor Ideas que puede generar el texto. Plantear soluciones a la situación problema Identificar información de apoyo. Y plantear conclusiones.</p>	<p>Los estudiantes aprenderán a analizar textos desde las intenciones del autor y a identificar situaciones problemáticas planteando posibles soluciones.</p>	<p>Análisis de los planteamientos consignados en el cuestionario CRITIC.</p> <p>Material fotográfico</p> <p>Audios</p>
	<p>Basados en la lectura “Alimentos transgénicos” y a partir del cuento “Transgénicos para un mundo infeliz”, sobre el cual se da el inicio, el estudiante creará el nudo y el desenlace del mismo, actividad en la cual debe traer a colación lo comprendido desde la lectura inicial</p>	<p>Se espera que el estudiante mediante el escrito de un cuento, evidencie sus conocimientos acerca de las consecuencias que trae consigo la utilización de alimentos transgénicos para la salud humana. Además se pretende que el estudiante mediante un proceso</p>	<p>El estudiante aprenderá a redactar cuentos, a partir de sus conocimientos, y también, basado en sus procesos de autorregulación aprenderá a elaborar parámetros de evaluación que hagan evidente los aprendizajes</p>	<p>Análisis del cuento elaborado</p> <p>Análisis de las rúbricas elaboradas por los estudiantes.</p> <p>Material fotográfico</p>

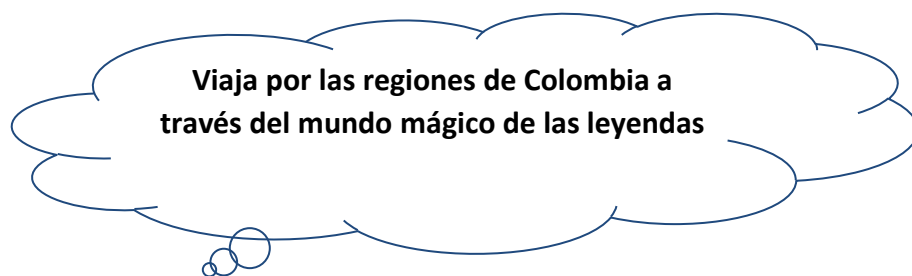
		autorregulatorio, sea capaz de establecer parámetros de evaluación que pongan en evidencia la comprensión de sus compañeros.	de sus compañeros.	
ESPECIALIZACIÓN DE LAS CELULAS	A partir de la lectura “La especialización celular”, el estudiante realizará la rutina de pensamiento color-símbolo imagen, a su vez con la ayuda de esta construirán su propio concepto, el cual plasmarán en una cartelera que será socializada a sus compañeros mediante una exposición.	Se espera que el estudiante por medio del dibujo, elabore un constructo de saberes, ya que los estudiantes muestran interés y agrado por el dibujo.	Aprenderán a hacer relaciones conceptuales por medio del dibujo.	Análisis de la rutina de pensamiento. Análisis de la pertinencia en la conceptualización plasmada en la cartelera. Material fotográfico
	Las células Pulmonares A partir de la lectura “así se regeneran los pulmones al dejar de fumar”, los estudiantes plantearán una metáfora, la cual deben socializar a sus compañeros explicando su relación con la lectura.	Se espera que el estudiante haga buena utilización de recursos literarios como la metáfora, para mostrar su comprensión frente a un tema.	El estudiante aprenderá a hacer relaciones utilizando las figuras literarias que tenga a su disposición.	Análisis de la metáfora planteada. Material fotográfico.
	Las células del sistema nervioso Un paralelo comparativo a partir de dos lecturas, en el cual, el estudiante explique de forma argumentada el porqué de estas dos enfermedades desde la regeneración celular. Lecturas: La enfermedad de Stephen Hawking. Cáncer de pulmón	Se espera que el estudiante, sea capaz de establecer diferencias y semejanzas desde los textos escritos.	El estudiante aprenderá a analizar textos escritos desde la comparación de los mismos.	Análisis de las comparaciones. Material fotográfico

--	--	--	--	--

**Anexo 15. Unidad didáctica: Viaja por las regiones de Colombia a través del mundo
mágico de las leyendas**

Nombres Autores: Alcira Calderón Alonso

Tópico Generador



ASIGNATURA: ESPAÑOL Y SOCIALES

GRADO: 3° 4° 5°

SEDE RURAL

MULTIGRADO

Metas de Comprensión

<p><i>Los estudiantes comprenderán que la leyenda es una narración popular en la cual se cuenta un hecho real o fabuloso adornado con elementos fantásticos y maravillosos propios de las regiones, que inicialmente fueron transmitidas de forma oral.</i></p> <p>Pregunta:</p> <p>¿Qué es narrar y por qué las leyendas pertenecen a este género?</p> <p>¿Qué nos dicen las leyendas acerca de la cultura de las regiones?</p> <p>(Disciplinar)</p>	<p>2. Los estudiantes comprenderán cómo conocer, interpretar y narrar leyendas de las regiones de Colombia, para fortalecer su expresión oral y comprensión de lectura, a la vez que reconocerán las características propias de las regiones en las cuales nacen estas narraciones.</p> <p>Pregunta:</p> <p>¿Cómo fortalezo mis habilidades orales y lectoras a través de las leyendas?</p> <p>¿De qué manera las leyendas permiten conocer la cultura de las regiones de Colombia?</p> <p>(método)</p>	<p>3. Los estudiantes comprenderán la importancia de las leyendas en el desarrollo de su oralidad y fortalecerán su producción escrita mediante la creación de estas.</p> <p>Pregunta:</p> <p>¿De qué manera utilizo los elementos de la leyenda para expresar de forma oral y escrita las creencias o folclor de mi región?</p> <p>(praxis)</p>	<p>4. Los estudiantes comprenderán que a través del ejercicio narrativo oral de leyendas se pueden compartir ideas, motivar la imaginación en los escuchas y dar a conocer características de las regiones de Colombia.</p> <p>Pregunta:</p> <p>¿Cómo se puede narrar y mostrar las características propias de una región a través de la expresión literaria popular?</p> <p>(Comunicación)</p>
---	--	---	--

MC ¹¹	Desempeños de Comprensión	TD ¹²	Valoración Continua
------------------	---------------------------	------------------	---------------------

¹¹ En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

¹² En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E**: exploración. **IG**: Investigación Guiada. **PF**: proyecto final de síntesis.

2	<p>Exploración</p> <p>Los niños pedirán a sus padres y abuelos que les relaten historias mágicas o leyendas que les contaban o que escuchaban cuando ellos eran niños. Deben preguntarle también a los abuelos o familiares donde Vivian cuando escucharon estas historias.</p> <p>Se invitará algunos abuelos o padres que quieran ir a la escuela a contarnos una de estas historias.</p>	E	<p>Informal: Capacidad para relatar de forma oral las narraciones que escucha y recuerda para luego contarla a sus compañeros.</p>
1, 2	<p>Los niños relataran de forma oral las leyendas que escucharon de sus abuelos o familiares. Empezarán contando el nombre del lugar en el que la historia fue relatada a sus abuelos o familiares. A medida que los niños van relatando cada leyenda ubicaremos en un mapa el lugar donde fue narrada a sus familiares para identificar a que región pertenece la leyenda que los niños compartirán.</p> <p>Concluimos construyendo una frase que defina oralidad.</p> <p>Cada niño aportará para la construcción de esta.</p>	IG	<p>Informal: Participación oral y capacidad para expresar sus inquietudes y relacionar sus saberes previos con los nuevos aportes.</p>
1,2		IG	<p>Informal: discusión grupal para deducir el concepto de oralidad y reconociendo de las diferentes creencias y relatos de las regiones de Orinoquía y las que surjan luego de la exploración individual.</p> <p>Formal: identificar la claridad de la</p>

	<p>Región Insular: La leyenda del Pirata Morgan.</p> <p>Inicialmente evidenciarán sus conocimientos previos contando a partir del título de la leyenda lo que se imaginan va a ocurrir en la historia y plasmarán sus ideas de forma escrita.</p> <p>Luego cada grupo leerán las historias sin contarle a los demás grupos y escribirán un breve resumen del relato leído y conversarán en las parejas de trabajo si se parecía o no a lo que habían escrito inicialmente al leer solo el título.</p> <p>Luego inventarse un final diferente al de la historia que leyeron.</p>	IG	<p>Mediante el diálogo propiciado por preguntas se podrá determinar la diferencia entre la oralidad y la escritura.</p> <p>Ejemplo: de qué manera conocimos las primeras leyendas y ahora cómo llegamos a ellas.</p>
1,2,3	<p>Los niños identificarán el nombre del lugar que se menciona en la leyenda para luego buscarlo en un mapa de Colombia y determinar en qué región está ubicado.</p>	IG	<p>Formal: Expresar las ideas de forma escrita, deduciendo a partir del título de las leyendas teniendo en cuenta aspectos de ortografía y redacción.</p>
1,2,4	<p>Luego cada pareja expondrá sus leyendas en una actividad que llamaremos el rincón de las regiones, los niños deben tomar las pistas que les dan en la leyenda e indagar aspectos geográficos y culturales del lugar en que se relata la leyenda escogida, deben decorar el rincón con el mapa de Colombia especificando la región a la que pertenece su relato.</p> <p>Expondrán el lugar a sus compañeros que irán rotando por cada rincón para conocer los aspectos geográficos y culturales que rodean la leyenda.</p>	PF	<p>Formal: crear un cuadro comparativo con semejanzas y diferencias entre expresión oral y escritura.</p> <p>Evidenciarán la comprensión de la leyenda mediante la realización de un plegable en el que plasmarán las ideas anteriores a la lectura, la parte literal del relato y finalmente propondrá la escritura, inventando un final diferente para su relato.</p>

3			<p>La exposición de este trabajo permitirá la capacidad para:</p> <p>Trabajar en grupo demostrando una comunicación asertiva para llegar a acuerdos y exponer sus trabajos en equipo.</p> <p>Reconocerán aspectos propios de cada región.</p>
1		PF	<p>Relacionarán elementos de la leyenda con aspectos reales de la cultura y geografía de la región que están presentando.</p> <p>Evidenciarán su producción escrita mediante la modificación del final de la leyenda evidenciando su creatividad y fortaleza escritora.</p>
2			<p>Demostrarán competencias orales mediante la narración de la leyenda trabajada.</p>
3			<p>Evidenciarán creatividad y autonomía en la presentación de sus trabajos.</p>
4			

--	--	--	--

Anexo 16. Guía de Comprensión de Lectura: El Sapo Distraído-Veo, Pienso y me pregunto



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LA PRADERA
GUÍA DE COMPRESIÓN DE LECTURA
SEDE LA UNIÓN

Antes de Leer: veo, pienso y le pregunto

Observa la imagen

El Sapo _____



Autor: Javier Rondón

¿Qué ves en la imagen?

¿Qué piensas acerca de la imagen?

¿Qué quisieras preguntarle al personaje?

1. _____
2. _____

Intercambia la guía con un compañero y conoce las preguntas que propuso. Después de leer, ayúdale a contestar las preguntas que inventó.

1. _____
2. _____



Durante la lectura

¡Detente!

Ayúdale a recordar al Sapo los elementos que debe comprar, para ello debes escribir la lista en orden, no olvides separar con comas.

Antes de llegar al final de esta historia, dibuja un mapa que muestre los lugares por donde pasó el Señor Sapo.

Después de leer

Completa el título del poema. Compartamos de forma oral los títulos

Comentemos de forma Oral:

¿Quién es el personaje de esta historia? ¿Qué otras historias donde el personaje es un sapo conoces?

Ahora escribe:

¿Por qué el sapo olvidó comprar los elementos de la lista?

¿Qué ocurre cuando hay mucho ruido al nuestro alrededor? ¿Qué pasa con nuestra salud?

Socializa tu respuesta

¡Ahora vamos a crear!

Inventa una rima que exprese la importancia de evitar la contaminación auditiva.

Anexo 17: Guía de comprensión de lectura: El ratón y el León- Círculo de puntos de Vista

Institución Educativa Departamental la Pradera

guía de comprensión de lectura

Sede la unión



Comprensión de la fábula: El ratón y el león.

Acompañamiento a la realización de la guía

Antes de la lectura

Cuestionamientos que permite evidenciar los saberes previos de los estudiantes y contextualizar la lectura. En esta primera parte se pretende que los niños hagan inferencias a partir del título generando hipótesis que serán corroboradas durante y después de la lectura.

A continuación, se describen las actividades que se van a desarrollar en esta primera parte (antes de la lectura)

Inicialmente se les dará las siguientes pistas: la fábula habla de dos animales, el primero es un animal salvaje y es llamado el rey de la selva, (el león) ¿por qué creen que se le llama de esta manera? El otro animal es pequeño y en ocasiones lo encontramos en nuestras casas ¿cuál creen que podría ser ese animal? A medida que los niños van interviniendo se generan cuestionamientos para deducir que el animal es el ratón. Luego se proponen preguntas para que los niños relacionen estos dos personajes: ¿En qué se diferencian el ratón y el león?

¿Qué creen que puede tener en común estos dos animales?

Se les leerá el título del cuento para que los niños formulen interrogantes que les surgen a partir de este, promoviendo así la capacidad de hacer predicciones del texto. Estos interrogantes se plasmarán en pequeños carteles que serán expuestos en el tablero, para luego ser socializados y aclarados por todos después de leer el texto.

Durante la lectura

Leeremos la historia por turnos propiciando la escucha comprensiva, a medida que vamos avanzando en la lectura nos detendremos para hacer predicciones motivando el pensamiento inferencial con preguntas generadoras tales como:

¿Qué hará el león? ¿Quién podrá ayudarlo? ¿Qué hará el león con el ratón? ¿Qué creen que va a ocurrir ahora?

Se irán aclarando las dudas que surjan en cuanto a vocabulario, para esto los niños tratarán de inferir su significado a partir del contexto de la frase o las pistas que brinda el texto.

Se pedirá que los niños parafraseen el inicio, el nudo, el clímax y el desenlace a medida que avanzan en la lectura.

Después de la lectura

Luego de leer la fábula, realizaremos la rutina de pensamiento “*círculos de los puntos de vista*” los niños darán a conocer sus ideas de forma argumentada, asumiendo la posición de uno de los personajes, de esta manera se evidenciará cómo los estudiantes hacen uso de sus saberes previos y los relacionan con las interpretaciones que realizaron de la lectura para proponer sus propias ideas de forma reflexiva. Para ello se proponen los siguientes enunciados que motivarán la capacidad crítica:

Desde el punto de vista del ratón estoy pensado... (en esta parte los niños van generando sus reflexiones)

Desde el punto de vista del león yo pienso que la amistad ... (aquí los niños plantearán su posición frente al tema abordado en la lectura)

Desde el punto de vista de los cazadores me pregunto si ... (los niños formulan preguntas poniéndose en el papel de los cazadores)

Desde el punto de vista de los estudiantes pienso que esta historia... (Los niños concluirán)

Los puntos de vista se socializarán para conocer las ideas de los compañeros.

Metacognición

Finalmente revisaremos los interrogantes planteados antes de la lectura para aclararlos en conjunto e identificar cómo el pensamiento se modificó después de la lectura.

Reconocen cuál fue la dificultad que tuvieron para lograr comprender.

¿Qué fue difícil de comprender en la lectura? ¿por qué crees que fue difícil de comprender?

¿Al final lograste superar la dificultad que tuviste para comprender?

¿Cómo lograste superar la dificultad para comprender?

Comparan sus ideas con otros e identifican por qué sus comprensiones fueron diferentes.

¿Qué ideas de tus compañeros fueron similares a la tuya? ¿por qué crees que coincidieron tus ideas con las de tus compañeros?

Proponen una idea para mejorar su comprensión la próxima lectura.

¿Cómo crees que puedes comprender mejor este tipo de lecturas?

¿Qué podrías hacer la próxima vez para mejorar tu comprensión cuando lees?

Evaluación

Plantean su percepción en torno a la actividad de lectura

¿Crees que la actividad de lectura planteada por la profesora te ayudó a comprender mejor? ¿por qué?

¿Qué parte de la actividad te gustaría repetir con otras lecturas? Y ¿por qué?

¿Qué no te gustó de la actividad y por qué?

Anexo 18. Dimensión, Categoría y Subcategorías de Análisis

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA		
Enseñanza	Planeación	Enfoque de la planeación	Hallazgos iniciales	Alcances
		Momentos de la planeación		
		Evidencias de Aprendizaje en la Planeación		
	Concepción de la lectura	Metodología		
		Objetivo de la enseñanza de la lectura		
		Función del docente		
Aprendizaje	Lectura Literal	Conceptualización de lectura literal		
	Lectura Inferencial	Conceptualización de Lectura Inferencial		
	Lectura crítico-intertextual	Concepto de la Lectura Crítico-Intertextual		
		Incidencia Directa en la Práctica		
Pensamiento	Metacognición y Autorregulación	Subcategoría: Concepción de Metacognición y Autorregulación.		

Anexo 19. Encuesta Realizada a Estudiantes Grado Once

Sobre la Lectura

Encuesta aplicada a grado once 2018
Conteste las siguientes preguntas de los últimos tres años de escolaridad.

Indique su nombre:

Tu respuesta

Edad

14 años

15 años

16 años

17 años

18 años

3. En el curso de los tres últimos años (9° a 11°) ¿usted siente que ha mejorado su proceso de lectura?

Elige ▼

4. ¿Usted piensa que saber leer es una actividad que le va a ser de utilidad en su vida?

Si

No

4.1 Justifique, brevemente, su respuesta anterior.

Tu respuesta

5. ¿Piensa que la lectura le ha servido para obtener mejores desempeños en las distintas asignaturas del colegio?

Si

No

No sabe, no responde

6. ¿El profesor de español ha incentivado en usted procesos de lectura eficientes?

Si

NO

1. Para usted cuál de los siguientes es el tipo de lectura más eficiente:

Leer en voz alta sin equivocarse (signos de puntuación), la entonación, etc.

Interiorizar lo que ha leído y comprender los aspectos más evidentes en la lectura y en la vida.

Interiorizar y apropiarse lo que se lee, incluso los aspectos más evidentes en la lectura y en la vida del interlocutor.

Leer sin equivocarse tanto como sea posible y transcribir lo que se ha leído.

2. La acción de leer se puede aplicar a:

Libro

Películas

Canciones

Imágenes

Teatro

Series TV

Ecuaciones

7. ¿Aparte de la clase de español, en qué otras asignaturas ha abordado la lectura como elemento de aprendizaje?

	Si	No
Filosofía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Química	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Edu. Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Álgebra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿Siente que la institución genera suficientes espacios para el desarrollo de la lectura?

Sí

No

9. Describa de forma breve cuál o cuáles son las experiencias más significativas que haya tenido con la lectura a lo largo de los últimos tres años (2016-2018).

Tu respuesta

5. ¿Piensa que la lectura le ha servido para obtener mejores desempeños en las distintas asignaturas del colegio?

- Si
- No
- No sabe, no responde

6. ¿El profesor de español ha incentivado en usted procesos de lectura eficientes?

- SI
- NO

7. ¿Aparte de la clase de español, en qué otras asignaturas ha abordado la lectura como elemento de aprendizaje?

	Si	No
Filosofía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Química	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Edu. Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Álgebra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿Siente que la institución genera suficientes espacios para el desarrollo de la lectura?

Sí

No

9. Describa de forma breve cuál o cuáles son las experiencias más significativas que haya tenido con la lectura a lo largo de los últimos tres años (2016-2018).

Tu respuesta
